Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8570028
Centre d'intérêt: 260

Programme de mise à jour en adaptation scolaire pour les enseignant(e)s. Module 2, La prévention des difficultés mineures d'adaptation et d'apprentissage / [pour le Ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique, Service de la formation du personnel scolaire]. -- Québec : La Direction, 1981-1982.
3 v. ; 28 cm. -- (Perfectionnement / Direction générale du développement pédagogique)

Code: 16-8632-01 à 16-8632-03. Bibliogr.: v. 1, p. 69.
Dépouillement: v. 1. Cahier de l'animateur ou de l'animatrice -- v. 2. Cahier du participant ou de la participante -- v. 3. Guide d'animation.

ISBN 2-550-04786-9

ISBN 2-550-04787-7

ISBN 2-550-04788-5

Descripteur(s): *Difficulté d'adaptation *Difficulté d'apprentissage *Prévention *Education de base *Motivation de l'étudiant *Enseignement individualisé *Enseignement par objectifs *Evaluation de l'apprentissage *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Ce module a été élaboré dans le cadre d'un programme de perfectionnement en adaptation scolaire destiné aux enseignants du secteur régulier des niveaux primaire et secondaire. Ses trois cahiers présentent l'information et le cadre structurel nécessaires à la réalisation d'une journée d'information pédagogique. Après avoir fait ressortir la nécessité d'adopter des moyens concrets de prévention face aux difficultés mineures d'adaptation et d'apprentissage, le module propose deux mesures particulières: elles concernent les préalables à la réalisation d'une tâche scolaire et les réactions affectives de l'élève devant une tâche. Par ailleurs, une approche pédagogique individualisée, dans le cadre d'un enseignement collectif, est proposée à l'enseignant. Des informations sont fournies sur la formulation des objectifs d'apprentissage et l'élaboration d'instruments de mesure et d'évaluation.

Type de document: d

EDUQ 8570028 A

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16 – 8632 – 01

PERFECTIONNEMENT

PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE POUR LES ENSEIGNANT(E)S

MODULE 2

LA PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS MINEURES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

CAHIER DE **L'ANIMATEUR** OU DE **L'ANIMATRICE**

Service de la formation du personnel scolaire

Octobre 1981

EDUQ 8570028 A

PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE POUR LES ENSEIGNANT(E)S

MODULE 2

LA PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS MINEURES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

CAHIER DE L'ANIMATEUR OU DE L'ANIMATRICE

© Gouvernement du Québec,
Ministère de l'Éducation, 1981

ISBN 2 – 550 – 04786 – 9

Dépôt légal – quatrième trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec.

AVERTISSEMENT

CE TEXTE N'EST PAS UN GUIDE PEDAGOGIQUE,

NI UN DOCUMENT D'ORIENTATION,

NI UN PROGRAMME D'ETUDES.

INTRODUCTION

Dans le premier module de ce plan de mise à jour des enseignants des classes régulières, on a pu prendre connaissance de l'énoncé de politique sur l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Cet énoncé de politique propose différentes actions pour favoriser "l'accessibilité à un système public d'éducation qui dispense une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible". Un de ces moyens d'action est le présent plan de mise à jour, afin d'aider les enseignants à jouer leur rôle auprès des enfants en difficulté mineure et, par le fait même, prévenir l'inadaptation scolaire.

Rappelons que ce programme de mise à jour est réparti sur onze modules et que sa réalisation devrait s'échelonner sur une période de trois ans. Il appartient aux commissions scolaires de voir à l'application des modules de ce programme avec la collaboration de la direction régionale du Ministère.

Rappelons aussi que dans le but de faciliter la réalisation de ce perfectionnement et d'assurer une cohérence des informations transmises d'un milieu à un autre, une série de cahiers, destinés d'abord à ceux qui animeront les séances de mise à jour, a été préparée pour chaque module. Par ailleurs, d'autres cahiers présentant les informations les plus fondamentales sont destinés aux personnes qui suivront les séances de mise à jour, pour leur permettre de participer avec intérêt aux activités prévues. Ces textes ne sont donc pas des guides pédagogiques, ni des documents d'orientation, ni des programmes d'études.

Ce cahier est le deuxième de la série destinée aux animateurs. Il a pour objectif principal de fournir à l'enseignant des moyens et une approche qui lui faciliteront la tâche DE PREVENIR LES DIFFICULTES MINEURES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE.

Après avoir fait ressortir la nécessité d'adopter non seulement une attitude mais des moyens concrets de prévention de l'inadaptation, le texte propose deux mesures particulières de prévention. Suite à ces deux mesures de prévention, une approche pédagogique plus individualisée dans un cadre collectif est proposée. Le cahier se termine par une série de suggestions d'ordre pédagogique qui devraient faciliter la tâche de l'enseignant dans la mise en application de cette nouvelle approche.

Le Service de la formation du
personnel scolaire de la Direction
générale du développement pédagogique

TABLE DES MATIERES

	Pages
INTRODUCTION	1
TABLE DES MATIERES	3
I. LA PREVENTION: UNE NECESSITE	9
L'ensemble des mesures de prévention proposées par le Ministère	12
Un défi lancé à la pédagogie	14
II. UNE PREMIERE MESURE DE PREVENTION: LA CONSIDERATION DES PREALABLES A LA REALISATION D'UNE TACHE SCOLAIRE	17
Une hiérarchie dans les apprentissages	19
Les préalables dans l'apprentissage	20
Les préalables généraux de la communication	22
1. L'habileté à lire	22
1.1 la lecture proprement dite	23
1.2 la compréhension en lecture	23
1.3 un objectif important: fournir à l'élève des textes ayant une valeur significative	26
2. L'habileté à écrire	26
3. L'habileté à communiquer oralement	28
4. L'habileté à porter une attention sélective aux tâches exigées	29

	Pages
Les préalables spécifiques	31
III. UNE DEUXIEME MESURE DE PREVENTION: LA CONSIDERATION DES REACTIONS AFFECTIVES DE L'ELEVE DEVANT UNE TACHE	35
La perception de l'élève face à une matière	37
La perception de l'élève face à l'école	39
La perception de l'élève face à lui-même	40
Un objectif important: favoriser chez l'élève une perception positive de lui-même	42
1. En créant des conditions positives aux apprentissages	42
2. En prévoyant des conséquences positives aux apprentissages	43
3. En stimulant la participation des élèves	43
4. En privilégiant une relation saine et dynamique	44
IV. UNE APPROCHE PEDAGOGIQUE FAVORISANT LA PREVENTION	45
Les différences individuelles	47
1. Les aptitudes	47
2. Le rythme d'apprentissage	48
3. Le style d'apprentissage	48
4. Le niveau de développement	49
5. La préparation à la vie scolaire	50
6. Les traits de personnalité et la motivation	50

	Pages
7. Les handicaps	51
La nécessité de s'adapter aux différences individuelles	51
Une approche individualisée dans le cadre d'un enseignement collectif	52
L'enseignement par objectifs	54
1. Les objectifs spécifiés par les programmes d'études du Ministère	54
2. La formulation des objectifs	55
3. Les avantages de l'enseignement par objectifs	58
L'évaluation des apprentissages	59
1. Le but de l'évaluation	59
2. L'évaluation sommative et l'évaluation formative	60
3. L'interprétation des résultats	62
4. Le support du Ministère à l'égard de la mesure et de l'évaluation	63
L'enseignement correctif continu	64
1. Revenir sur les erreurs	65
2. Recevoir des explications supplémentaires	65
CONCLUSION	66
BIBLIOGRAPHIE	67
ANNEXE I QUELQUES PRINCIPES AYANT TRAIT A LA FORMULATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	71
1. Le verbe	73
2. Le contenu	73
3. Le contexte	74

Pages

4. La performance attendue 75

4.1 les conditions d'acceptation de la performance 76
4.2 le seuil de performance 77

ANNEXE II QUELQUES INFORMATIONS CONCERNANT LA PREPARATION D'INSTRUMENTS DE MESURE ET D'EVALUATION 79

Les qualités de tout bon instrument de mesure 81

Le choix des types de question 82

Les questions à correction objective 84

1. L'alternative 85

1.1 la forme de base 85
1.2 la forme "correction" 85
1.3 la question faisant intervenir la réciproque 86
1.4 la question faisant intervenir une troisième possibilité 86
1.5 quelques conseils spécifiques 87

2. L'appariement 87

2.1 la forme simple 88
2.2 la forme composée 88
2.3 l'exercice de classification 89
2.4 quelques conseils spécifiques 90

3. Le regroupement de connaissances 90

3.1 la forme de base 90
3.2 la forme limitée par des choix de réponses 90
3.3 quelques conseils spécifiques 91

4. La question à choix de réponses 91

4.1 une seule bonne réponse 92
4.2 la meilleure réponse 92
4.3 plusieurs bonnes réponses 93
4.4 le modèle négatif 94
4.5 la question qui exige un classement selon un ordre donné 94

Pages

4.6 les questions accompagnées de dessin, de graphiques, de photos, de caricatures, de cartes, etc. 95
4.7 la substitution 96
4.8 quelques conseils spécifiques 96

5. La question à réponse courte 96

5.1 la question directe 97
5.2 les phrases à compléter 97
5.3 le test de "closure" 97
5.4 l'exercice d'identification 100

Les questions à correction subjective 101

1. La question à réponse limitée 102

2. La question à réponse élaborée 103

Quelques conseils pour vérifier la qualité d'un instrument de mesure 104

1. Pour l'ensemble d'une épreuve 104

2. Pour chaque question 105

3. Pour la clé de correction 105

I. LA PREVENTION: UNE NECESSITE

Dans son énoncé de politique en adaptation scolaire, publié en 1978, le ministère de l'Education propose un ensemble de mesures qui visent trois objectifs principaux:

- prévenir les difficultés d'adaptation et d'apprentissage;
- assurer l'accessibilité des élèves en difficulté à des services éducatifs appropriés et de qualité, dans le cadre le plus normal possible pour eux;
- préparer une insertion harmonieuse de ces élèves dans la société.

Dans le premier module, les différents éléments de cette Politique de l'adaptation scolaire ont été exposés et, entre autres, des précisions ont été apportées sur le concept d'intégration. De ce fait, on a pu se rendre compte que LE MINISTERE NE PROPOSAIT PAS LA DISPARITION DE TOUTES LES MESURES SPECIALES DE SOUTIEN POUR LES ELEVES EN DIFFICULTE ET L'INTEGRATION DE TOUS LES ENFANTS DANS LA CLASSE REGULIERE. Ce qu'il importe de retenir, c'est que chaque enfant reçoive l'enseignement de qualité auquel il a droit.

Dans ce deuxième module, L'EMPHASE SERA MISE SUR LA PREVENTION DES DIFFICULTES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE. Ce concept de prévention prend son importance, d'abord en raison du nombre important d'élèves qui sont actuellement considérés comme ayant des difficultés d'apprentissage et, ensuite, du besoin évident d'éviter que de plus en plus de jeunes Québécois soient marginalisés dans leur carrière scolaire.

En ce qui a trait au nombre d'élèves considérés comme en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, il atteignait, en 1978-79, 102 610. Plus de la moitié de ces enfants, soit 65 578, étaient en difficulté d'apprentissage et avaient ainsi un rendement significativement inférieur aux attentes prévues, étant donné leurs capacités. Parmi ces enfants en difficulté d'apprentissage, la majorité, c'est-à-dire 39 344, étaient classés en diffi-

culté mineure, comparativement à 26 234 en difficulté grave. De tous les enfants en difficulté, 38% étaient donc identifiés, en 1978-79, comme élèves en difficulté mineure d'apprentissage et 25% comme élèves en difficulté grave d'apprentissage. On peut estimer que les statistiques pour 1980-81 sont à peu près semblables.

L'ENSEMBLE DES MESURES DE PREVENTION PROPOSEES PAR LE MINISTERE

Face à cette situation, le Ministère met de l'avant un certain nombre de mesures susceptibles de prévenir l'apparition ou l'accentuation des difficultés scolaires des élèves:

- l'amélioration des programmes d'études, en termes d'abord d'une meilleure identification des objectifs d'apprentissage;

- la préparation de guides pédagogiques appropriés à chaque programme ainsi que de manuels scolaires mieux adaptés;

- le développement d'instruments de mesure des apprentissages plus appropriés;

- l'élaboration de formules d'encadrement des élèves qui assureront de meilleures relations enseignant-élèves;

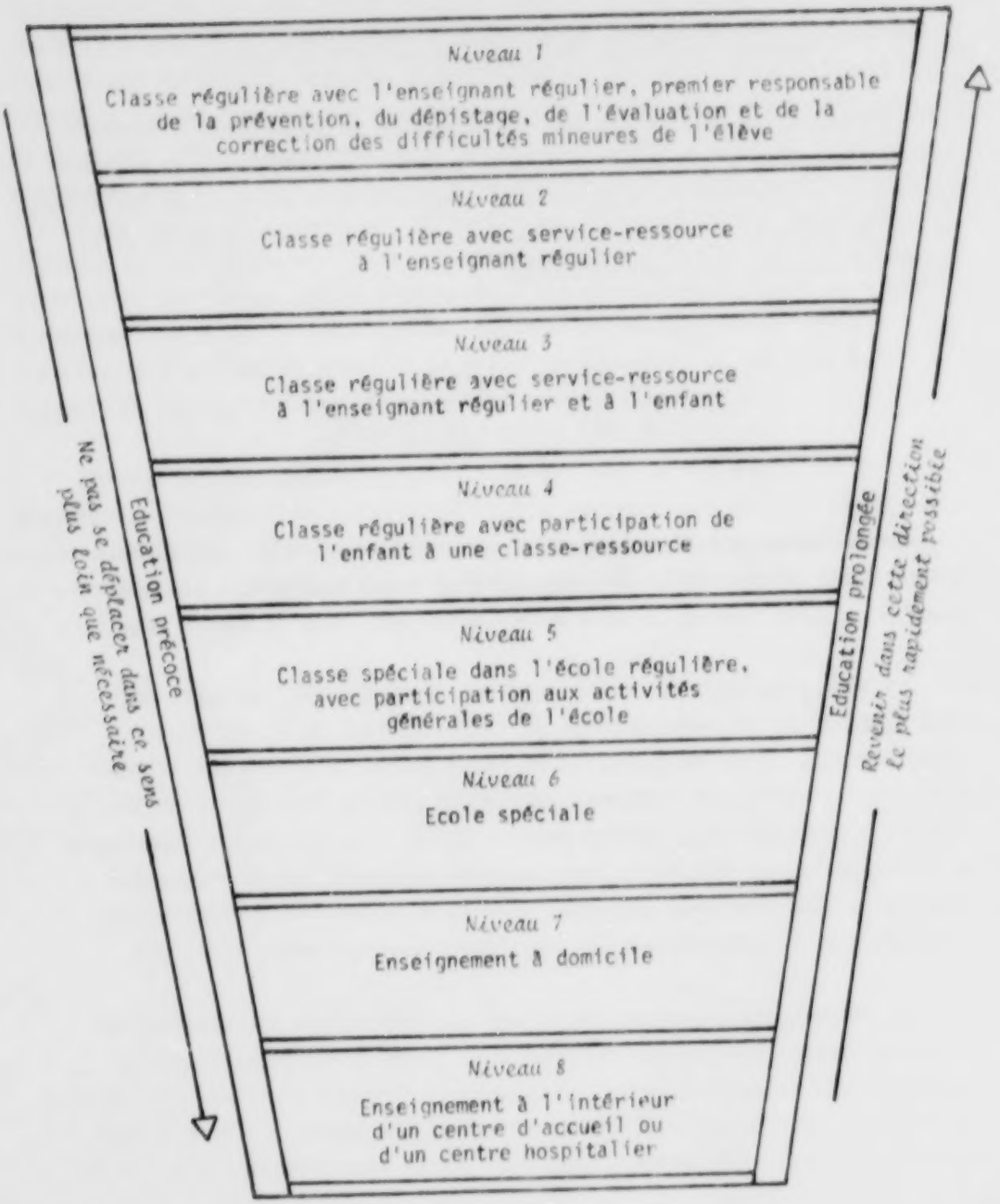
- la mise en application progressive d'une organisation graduée des services éducatifs aux enfants en difficulté selon un système en cascade (voir la figure à la page suivante); cette organisation assurera la présence de spécialistes de la rééducation pour assister les enseignants généralistes et les élèves en difficulté aux niveaux 2 à 4 du système en cascade;

- le soutien à la participation des parents;

- l'aide aux milieux économiquement faibles;

LE SYSTEME EN CASCADE

Un modèle intégré d'organisation
des mesures spéciales d'enseignement[1]



(1) Rapport COPEX - tome II, Ministère de l'Education, Québec, 1976, p. 595.

- le dépistage et l'intervention précoces auprès des enfants handicapés physiques, sensoriels et mentaux.

Cependant, au-delà de ces mesures générales de prévention, l'identification d'un aussi grand nombre d'élèves du Québec en difficulté ne peut que confirmer la nécessité de mieux adapter l'enseignement aux besoins des élèves, en vue de diminuer le nombre d'élèves qui se voient taxés d'être en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

UN DEFI LANCE A LA PEDAGOGIE

L'idée principale sous-jacente à ce deuxième module est que la TRES GRANDE MAJORITE des élèves peut apprendre de façon tout à fait satisfaisante à peu près tout ce qu'on a à leur enseigner, dans la classe régulière.

CE MODULE NE VISE PAS A IMPLANTER UNE PEDAGOGIE PARTICULIERE, MAIS A POUR OBJECTIF DE SENSIBILISER TOUS ET CHACUN AU FAIT QU'IL EST POSSIBLE D'AMELIORER LA SITUATION ACTUELLE, DE FACON GRADUELLE ET PAR UNE ACTION CONCERTEE DE TOUTES LES PERSONNES IMPLIQUEES DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE D'UN ELEVE. Une société moderne qui accorde beaucoup d'importance à l'instruction et qui, de ce fait, demande aux individus de fréquenter l'école le plus longtemps possible, se doit de rendre les apprentissages proposés à la fois attrayants et signifiants pour ces mêmes individus.

La nature, les causes et les effets des difficultés d'adaptation et d'apprentissage sont parfois différents au niveau primaire et au niveau secondaire. L'organisation de l'enseignement dispensé au niveau secondaire diffère beaucoup de celle du niveau primaire; les moyens d'action ne sont pas nécessairement les mêmes. Le présent texte vise cependant à présenter

DES ORIENTATIONS QUI SONT AUSSI VALABLES POUR LE NIVEAU PRIMAIRE QUE SECONDAIRE ET A TRAITER DE SITUATIONS A L'EGARD DE LA PREVENTION AYANT EVIDEMMENT TRAIT A DES DIFFICULTES MINEURES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE. Il est important ici de rappeler que dans un contexte d'intégration le professeur de la classe régulière devient le principal intervenant auprès de l'élève présentant des difficultés mineures d'adaptation et d'apprentissage. Les réflexions comme les suggestions réfèrent donc principalement à des interventions vécues en classe. Elles ne s'étendent pas à toutes les influences extérieures sur lesquelles le professeur d'une classe régulière ne peut avoir d'emprise. De plus, les explications fournies se veulent brèves car l'objectif visé n'est pas de produire un traité de pédagogie ou de didactique mais plutôt de susciter une prise de conscience collective.

L'ordre de présentation des chapitres qui vont suivre aurait pu être différent. Cependant, on a voulu mettre l'accent sur deux mesures de prévention au départ, valables tant pour le primaire que le secondaire, avant de présenter une approche pédagogique plus générale et ce qu'elle implique.

II. UNE PREMIERE MESURE DE PREVENTION:

LA CONSIDERATION DES PREALABLES

A LA REALISATION D'UNE TACHE SCOLAIRE

Si la prévention des difficultés d'apprentissage réside d'abord dans l'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves, un des premiers facteurs qui doit être pris en considération, au moment de donner des tâches scolaires aux élèves, a trait aux apprentissages préalables à ces tâches scolaires.(1)

UNE HIERARCHIE DANS LES APPRENTISSAGES

Lorsqu'on observe les résultats scolaires d'un groupe d'élèves, il est courant de constater une assez grande variation parmi ces résultats. En cherchant les explications aux faibles résultats de certains élèves, force est de constater que, pour une bonne part, ces difficultés s'expliquent par leur "expérience" scolaire.

Au fur et à mesure de leur scolarisation, les élèves accomplissent, dans différentes matières, beaucoup de tâches qui suivent une séquence. Il est en effet assez rare qu'on présente à l'enfant des tâches scolaires isolées les unes des autres. Il peut arriver qu'une séquence donnée d'apprentissages soit purement arbitraire. Une tâche quelconque peut alors aussi bien se faire avant ou après une autre. Dans un tel cas, la maîtrise de la première tâche n'est pas nécessaire à la maîtrise de la seconde tâche. Par contre, quand il s'agit d'une véritable séquence, la première tâche devient alors nécessaire à la réalisation des tâches subséquentes. Si elle n'est pas suffisamment maîtrisée par l'élève, celui-ci connaîtra des difficultés par la suite.

---

(1) Le terme "tâche" dans ce texte représente toute interaction entre un élève, un professeur et une notion à apprendre. Ce peut être un projet, une recherche, un chapitre de livre, un objectif à réaliser Elle peut représenter une unité nécessitant d'une à dix heures de travail. Une "tâche" peut être définie, ses éléments identifiés ainsi que la relation entre ses éléments explicitée.

S'IL EST VRAI DE DIRE QUE LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES SONT AINSI CARACTERISES PAR UNE CERTAINE HIERARCHIE, IL SERAIT AUSSI PLAUSIBLE DE PENSER QUE LA MAITRISE DES APPRENTISSAGES A CHAQUE NOUVELLE TACHE SERAIT UN GAGE DE REUSSITE DU NOUVEL APPRENTISSAGE.

LES PREALABLES DANS L'APPRENTISSAGE

Dans ce chapitre, il sera donc question des connaissances, des habiletés ou des compétences nécessaires à la réalisation d'une tâche scolaire donnée: c'est ce que l'élève doit connaître et être capable de faire avant d'entreprendre autre chose. Il s'agit donc des PREALABLES NECESSAIRES à la réalisation d'une tâche.(1) Cependant, L'OPTIQUE EST ICI QUELQUE PEU DIFFERENTE DE CE QUE CE MOT A VEHICULE DEPUIS QUELQUES ANNEES. Le but visé n'est pas de développer chez l'enfant des habiletés perceptuelles et motrices spécifiques (motricité fine, rythme, schéma corporel, discrimination visuelle...) pour favoriser un meilleur apprentissage en lecture, par exemple.(2) Quoique le développement de telles habiletés instrumentales soit valable en soi, ce dont il est question ici concerne seulement les apprentissages absolument nécessaires à la réalisation d'une tâche scolaire donnée. DETERMINER LES PREALABLES A UNE TACHE CONSISTE A FAIRE L'ANALYSE DE LA TACHE EN VUE DE PRECISER CE QUI VIENT AVANT ET, EVENTUELLEMENT, CE QUI VIENT APRES.

Deux exemples pourront mieux expliquer ce que recouvre l'expression "préalables". Ainsi, dans l'exercice de français suivant faisant partie de l'apprentissage de la règle du participe passé, quels seraient les préalables?

---

(1) Les données présentées dans ce chapitre sont largement inspirées de B.S. Bloom (1976); celui-ci parle de "cognitive entry behavior" ou de "prerequisite learning".

(2) Voir à ce sujet le document d'information intitulé "Réflexion sur les préalables aux apprentissages scolaires" publié en mars 1980 par le Service de l'adaptation scolaire du ministère de l'Education.

Fais accorder le participe passé dans la phrase suivante:

Les pommes que j'ai mangé__ hier étaient bonnes.

Préalables nécessaires:

- *comprendre la question;*
- *reconnaître le verbe et son temps;*
- *connaître et appliquer la règle du complément d'objet direct avec l'auxiliaire avoir;*
- *etc.*

De même, en mathématiques, l'exemple pourrait être:

Détermine, d'après sa position, la valeur du chiffre souligné dans les nombres suivants:

1 00<u>2</u> 2 <u>4</u>50 <u>3</u>24

Réponse: _____ _____ _____

Préalables nécessaires:

- *connaître le système de numération en base 10;*
- *comprendre l'expression "valeur de position";*
- *connaître l'ordre des chiffres dans la formation des nombres;*
- *etc.*

Quelle que soit la discipline, il y a donc toute une série de préalables spécifiques que doit posséder un élève pour mener à bien une tâche. Cependant, il y a en plus certaines compétences plus générales mais tout aussi fondamentales à l'apprentissage scolaire. Ce sont celles qui impliquent la

communication, véhicule de la pensée et de la connaissance et MOYEN COURANT POUR REALISER LA MAJORITE DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES.

La communication étant elle-même un apprentissage à faire et à poursuivre, tout en permettant de réaliser les autres apprentissages, il importe d'y consacrer une place privilégiée. Sous le vocable de "préalables généraux de l'habileté à communiquer" seront exposés quatre aspects importants de cette communication traitée non pas sous l'aspect de l'enseignement du français mais comme un outil pour réaliser tout apprentissage. Il y a ainsi:

- l'habileté à lire (lecture et compréhension);
- l'habileté à écrire (calligraphie et production écrite);
- l'habileté à communiquer oralement;
- l'habileté à porter une attention sélective aux tâches exigées.

DANS LES PAGES SUIVANTES, IL SERA QUESTION DE CES DEUX CATEGORIES DE PREALABLES, GENERAUX ET SPECIFIQUES, NECESSAIRES A LA REALISATION DE DIFFERENTES TACHES SCOLAIRES. Les préalables généraux qui touchent la communication seront d'abord explicités, suivis d'informations touchant les préalables spécifiques qui s'adressent à tout apprentissage dans une discipline d'enseignement.

LES PREALABLES GENERAUX DE LA COMMUNICATION

1. L'habileté à lire

Cette habileté est composée de deux éléments c'est-à-dire la lecture proprement dite et la compréhension en lecture. Si l'élève a des difficultés dans l'une ou l'autre de ces activités, il en aura aussi dans l'ensemble de ses apprentissages.

1.1 *La lecture proprement dite*

Tout au long de la scolarisation d'un élève, l'apprentissage de la plupart des matières repose en grande partie sur la lecture. Si une lecture adéquate, adapté au niveau de l'élève et au genre de textes qu'il a à lire n'est pas acquise, des difficultés se présenteront. Si un certain rythme de lecture n'est pas établi, d'autres difficultés surgiront. Celui qui prend trop de temps à comprendre la directive, le problème raisonné ou l'exposé écrit, part perdant dans un système où tout doit être fait à un moment donné et dans un temps donné.

"C'est en lisant qu'on devient bon lecteur." Des occasions fréquentes, stimulantes de lecture favorisent le développement de l'habileté à lire. Cette habileté se développe aussi par l'utilisation de textes significatifs pour élève qui permettent ainsi l'intégration de connaissances acquises et la pratique de techniques de lecture utiles (lecture intégrale, sélective).

1.2 *La compréhension en lecture*

Comprendre en lecture veut dire donner du sens à un texte. L'acte de comprendre est dépendant des idées personnelles de l'élève, de ses expériences antérieures de lecture, de ses expériences de vie ainsi que de tous ses apprentissages antérieurs.

La compréhension est plus qu'une accumulation de mots et une reconnaissance de faits. Un élève peut très bien avoir contrôlé les techniques de lecture (décodage, ponctuation, etc.) mais ne rien comprendre à la lecture. Or, lire c'est une occasion de raisonner, de juger, d'analyser. C'est en lisant et en comprenant ce qu'il lit, qu'un étudiant peut répondre à une tâche. Sans une lecture compréhensive, l'élève qui apprend aura des difficultés qui ne pourront que s'accentuer à mesure que les exigences s'intensifieront. Un étudiant qui passe la majeure partie de sa journée à ne rien

comprendre ne peut réussir et les échecs accumulés vont influencer sensiblement son rendement et sa motivation.

La compréhension en lecture doit donc être éduquée, améliorée et vérifiée et ce, quel que soit l'âge et le niveau d'études auquel est rendu l'élève. Ceci peut se faire en exerçant l'enfant à lire des textes faisant appel à des niveaux de compréhension différents et en lui fournissant des lectures ayant une valeur significative appropriée à ses intérêts et son vécu.

Une activité scolaire répandue est de demander aux élèves de résumer une lecture. Or, résumer une lecture, c'est en FAIRE LA SYNTHESE mais c'est aussi ANALYSER, EVALUER et INTERPRETER les différents éléments du texte. C'est donc un travail qui implique plusieurs niveaux de compréhension. Pour mener à bien une telle tâche, il apparaît dès lors nécessaire que l'enfant y ait tout au moins été préparé par des exercices appropriés faisant appel à ces différents niveaux de compréhension.

Voici quelques exemples de tâches scolaires et des niveaux de compréhension auxquels ces tâches font appel:

A. Donne un titre au texte que tu viens de compléter.

B. En tes propres mots, écris l'idée principale des quatre premiers paragraphes de l'histoire.

C. Complète le tableau suivant:

	infinitif	*temps*	*personne*
il a guéri	_____	_____	_____
nous irons	_____	_____	_____
tu mangeais	_____	_____	_____

D. Invente un dialogue entre le géographe et le petit prince.

Maintenant que tu connais les lois de l'environnement, vérifie dans ton quartier si elles sont appliquées et fais un rapport.

E. Complète le mot croisé suivant...

Dans l'exemple A, on demande à l'enfant D'INTERPRETER l'illustration. L'exemple B exige de faire L'ANALYSE, LA SYNTHESE et L'INTERPRETATION du début de l'histoire. Dans l'exemple C, on fait appel à la MEMOIRE. L'exemple D demande L'APPLICATION de notions. L'exemple E fait appel à la MEMOIRE, à L'ANALYSE et à L'INTERPRETATION.

Ces différents exercices ont tous leurs valeurs. Il importe en effet que l'élève soit habitué à des tâches variées et ne soit pas tenu de faire seulement des exercices de mémoire. Prévenir les difficultés d'apprentissage, c'est prévoir des activités faisant appel à plusieurs niveaux de compréhension. Toutefois, il importe aussi de bien réaliser ce qu'on exige d'un élève quand on le soumet à telle ou telle tâche. Ne pas tenir compte des capacités

actuelles de l'élève (âge mental, niveau de préparation, etc.), c'est risquer de le placer en situation d'échec.

1.3 *Un objectif important: fournir à l'élève des textes ayant une valeur significative*

L'élément primordial pour développer l'habileté à lire est la valeur qu'elle représente aux yeux de l'enfant. D'où l'extrême importance de fournir des textes signifiants, multiples et utilitaires pour le lecteur. La longueur des textes et leur complexité doivent s'accroître graduellement. Les textes proposés doivent entretenir et même provoquer la curiosité comme la motivation à lire.

2. *L'habileté à écrire*

L'enfant qui arrive à l'école parle déjà depuis quelques années. Il a appris à choisir les mots dont il a besoin, à répondre quand on lui parle, etc. Il a aussi souvent eu l'occasion de regarder des livres, même parfois d'apprendre à lire. Par contre, il a très rarement eu l'occasion d'écrire. C'est une expérience nouvelle. L'école doit donc prouver à l'enfant l'utilité de l'écriture. Elle doit le faire en créant une ambiance propice, en lui donnant le "goût d'écrire" et en lui fournissant les informations et les occasions suffisantes pour le faire.

L'élève doit donc en arriver à saisir la valeur d'une langue bien écrite comme étant pour lui un outil de communication profitable et utile.

Puisque la capacité pour un élève d'écrire ce qu'il pense, de trouver les mots corrects et d'organiser concrètement sa pensée est primordiale dans notre système scolaire (les élèves doivent faire des compositions, des recherches, écrire des lettres, rédiger des rapports...), l'habileté à écrire devient un préalable nécessaire à la plupart des tâches scolaires. De plus, la calligraphie de l'élève doit être telle qu'il puisse relire son texte et que d'autres puissent aussi le lire assez facilement.

En laissant l'élève, en particulier dès le primaire, écrire comme il le veut ou le peut, sans lui apporter d'aide et d'enseignement correctif approprié, il est peu probable que son expression écrite puisse s'améliorer. Des exercices en calligraphie, en composition de textes et en vocabulaire sont donc susceptibles de prévenir des difficultés d'apprentissage tout au long de ses études.

3. *L'habileté à communiquer oralement*

Cette dernière suppose la capacité d'utiliser la langue à différentes fins et dans différentes situations. Parler avec clarté et efficacité, c'est être capable de choisir et d'organiser ses mots et ses phrases en tenant compte de son intention de communication. C'est aussi être capable d'adapter son message aux circonstances de temps et de lieu dans lesquelles se déroule la communication.

Le milieu scolaire a, sur le plan de l'habileté à communiquer oralement, certaines exigences de départ. Or, il est important de savoir que le milieu social et culturel d'un enfant influence fortement son langage oral. Les recherches effectuées en ce domaine l'ont bien montré. Notamment, les recherches sur les milieux économiquement faibles font ressortir que les élèves ont un niveau de langage équivalent à celui des autres élèves. Cependant, en situation scolaire, ils ont tendance à moins parler, à fournir des réponses minimales aux questions de l'enseignant. De même, le langage utilisé dans ces milieux est différent, par le vocabulaire et la prononciation, de celui qui est utilisé dans les écoles.

Pour autant, il ne faut pas mettre en doute l'intelligence des élèves qui parlent peu ou qui utilisent une façon de parler différente. Or, c'est bien ce que plusieurs sont portés à penser: un élève qui parle peu ou "mal", selon des préjugés assez répandus, est un élève moins éveillé, moins intelligent.

Bien souvent dans la classe, les personnes qui parlent le plus sont, à part l'enseignant, les élèves qui répondent vite et bien. La plupart du temps, ce sont des élèves qui ont déjà été préparés au genre de questions posées et à la façon d'y répondre. Ce sont, pour eux, des situations courantes.

Pour contrer cet état de fait, il importe d'organiser régulièrement des situations où CHAQUE élève pourra s'exprimer. Ce n'est que par l'exercice de la langue qu'un enfant développe et améliore son habileté à communiquer. A cet égard, plusieurs activités peuvent être facilement mises sur pied, par exemple, diviser la classe en équipes pour que chacun puisse s'exprimer à son aise; permettre à un élève de s'enregistrer sur une bande magnétique pour l'habituer à parler; ou encore, lui parler après ou entre les heures de cours.

Toutefois, il y a des élèves qui présentent des difficultés de langage plus prononcées et pour lesquelles une rééducation individuelle peut s'avérer nécessaire. Certaines activités doivent alors être évitées pour ce genre d'enfants, par exemple, le faire parler devant la classe sur un thème obligatoire, le faire lire à haute voix devant les autres, l'interrompre quand il parle pour lui faire des remarques sur son langage, etc.

4. *L'habileté à porter une attention sélective aux tâches exigées*

En plus du langage oral et du langage écrit dont il faut bien tenir compte, l'attention sélective est un autre élément important à considérer dans le cadre de la prévention des difficultés mineures d'apprentissage.

A l'école, être attentif, c'est être réceptif aux stimuli fournis au moment où ils sont fournis. Etre attentif, c'est ce qui permet de réagir de façon adéquate aux attentes de l'école. Appliquée à une tâche scolaire, cette capacité d'attention se manifeste quand l'élève peut accorder à cette tâche l'attention nécessaire pour la réussir, cette attention incluant évidemment la capacité d'écoute.

Il ne s'agit pas de restreindre l'attention sélective aux seules activités de lecture ou d'écriture, mais bien de l'envisager comme un préalable nécessaire à tout apprentissage scolaire. De plus en plus, d'ailleurs, des recherches indiquent que les enfants ne "manquent pas d'attention". Bien au

contraire. Cependant, celle-ci n'est pas nécessairement portée vers la tâche exigée. C'est pourquoi, certaines activités précises en rapport avec les matières scolaires permettent à l'enfant de diriger son attention vers l'essentiel.

Par exemple, à la lecture d'un exercice ou d'un problème raisonné, tous les mots n'ont pas la même importance. Un lecteur attentif doit pouvoir choisir ce dont il a besoin. Ainsi, dans le problème suivant, tous les mots n'ont pas la même importance.

> Lucie a débuté le jeu avec trois cent vingt-deux billes. Elle en a perdu les 3/7 dans l'avant-midi et les 4/6 du reste l'après-midi. Combien reste-t-il de billes à cette malchanceuse de Lucie?

Plusieurs techniques ou méthodes de travail peuvent être enseignées aux élèves pour améliorer sensiblement leur attention sélective dans les tâches qu'ils ont à réaliser. Ainsi, on peut faire faire la lecture de textes en demandant de souligner les mots, les faits importants. Dans des problèmes de mathématiques, on peut demander la même chose ou encore faire apprendre à barrer les mots inutiles. Par rapport à la rédaction d'un compte rendu ou d'un résumé de texte, on pourrait montrer à l'élève à écrire l'idée principale de chaque paragraphe, à faire un schéma qui permet de visualiser le déroulement des événements, à remarquer les indices lexicaux qui annoncent des relations d'idées (cause/effet, problème/solution), à partager son travail en étapes définies, etc. Par rapport à l'histoire, on pourrait apprendre aux élèves à bien se situer dans le temps (avant, pendant, après), ou encore leur apprendre à faire des plans exprimant la relation temporelle entre les événements, etc. Par rapport à la capacité d'écoute, on peut préparer les élèves en leur fournissant des indices sur les questions qui suivront l'écoute: leur attention devient plus éveillée.

Ces méthodes peuvent leur être fournies sous différentes formes: verbales, visuelles..., selon les activités demandées et les élèves auxquels elles s'adressent. Certains élèves ont des formes d'intelligence plus concrètes; les schémas et les graphiques leur plaisent, ils s'y retrouvent plus facilement. D'autres sont plus intellectuels; ils sont habitués à questionner, à discuter; les explications verbales vont les satisfaire. La technique importe peu, pourvu que l'élève comprenne ce qu'il a à faire et qu'il le réussisse.

Enfin, il faut bien réaliser que le temps nécessaire chez l'élève pour comprendre et réagir à une directive, à une tâche peut différer. Un élève qui prend plus de temps que tous les autres à accomplir le travail demandé, se distance des autres élèves au fur et à mesure que les tâches non complétées s'accumulent. C'est pourquoi, une organisation plus souple au niveau des exigences doit être envisagée. Par contre, il y a aussi des élèves qui travaillent trop rapidement, c'est-à-dire qui ont parfois tendance à oublier des indices importants. Dans les deux cas, il devient nécessaire d'ajuster la façon de procéder.

LES PREALABLES SPECIFIQUES

Devant l'ensemble des tâches scolaires auxquelles est confronté chaque élève tout au long de ses études, il y a donc des préalables fondamentaux à la réussite scolaire qui ont trait aux habiletés de communication. A quelque niveau que ce soit, il sera toujours utile pour l'élève que l'enseignant tienne compte le plus possible de ces préalables généraux, non seulement en ce qui a trait à l'apprentissage de la langue maternelle elle-même, mais également en tant qu'outil fondamental d'apprentissage pour les autres disciplines.

Cependant, il existe aussi toute une série d'apprentissages préalables qui sont spécifiques à chaque tâche scolaire. Ces préalables spécifiques sont les acquisitions nécessaires que doit posséder l'élève pour être capable de réaliser une tâche spécifique à une discipline. Deux exemples, ayant trait au français et aux mathématiques, ont été donnés au début de ce chapitre pour permettre de mieux comprendre cette notion de préalable spécifique. D'autres exemples dans d'autres disciplines (chimie, sciences humaines, histoire, géographie, etc.) pourraient être donnés. Toutefois, il n'est pas du ressort de ce texte de s'étendre sur ces exemples, mais seulement d'éveiller à cette condition nécessaire à l'apprentissage, pour prévenir des difficultés.

Il y a des préalables dans toutes les disciplines qui doivent être d'abord maîtrisés par l'élève. Sans se lancer dans une poursuite interminable de préalables, il s'agit ici d'être capable de faire L'ANALYSE DE LA TACHE demandée afin de vérifier les préalables nécessaires, de déceler les difficultés précises et de prendre les moyens pour que l'élève puisse réussir cette tâche. Il aura ainsi les outils nécessaires à la maîtrise de la tâche subséquente.

Une analyse de tâche, c'est une opération qui consiste à déterminer les habiletés requises et préalables pour réaliser une tâche. Elle consiste donc à:

- identifier de façon systématique les habiletés que les élèves démontrent quand ils réussissent la tâche;
- établir, s'il y a lieu, l'ordre dans lequel ces habiletés doivent être acquises;
- identifier chez les élèves les préalables nécessaires à la réalisation de la tâche.

En d'autres mots, l'analyse de tâche est une façon d'analyser la série d'actions demandées aux élèves pour démontrer qu'ils peuvent réussir une tâche donnée.

A titre d'exemple, voici un exercice:

Dis à quelle personne sont les verbes suivants:

- *étaient;*
- *chanterai;*
- *bougions;*
- *sommes.*

Dans cet exercice, la tâche demandée est d'identifier la bonne personne du verbe. Pour ce faire, il est évident que l'élève doit d'abord connaître les différentes personnes des verbes et, ensuite, pouvoir reconnaître ces différentes personnes par la terminaison des verbes. Si un de ces deux préalables n'est pas acquis, la tâche sera mal réalisée. Or, souvent l'on présume que tous les élèves maîtrisent ces préalables alors que, dans la réalité, ce n'est pas le cas.

Faire l'analyse de tâche devient ainsi un aspect très important de l'enseignement. Cette analyse permet, en effet, d'identifier les acquisitions qui ne sont pas maîtrisées. Ainsi, l'enseignant est amené à fournir des occasions supplémentaires (activités correctives) pour que les élèves acquièrent ou consolident leurs apprentissages.

Cependant, si trop de préalables de base ne sont pas suffisamment maîtrisés par un élève, il est évident que l'enseignant ne pourra assumer seul toutes les interventions correctives.

Prévenir les difficultés, c'est donc, entre autres choses, être capable d'identifier les préalables spécifiques, d'en vérifier la maîtrise par les élèves et de prévoir leur acquisition s'ils ne sont pas maîtrisés.

III. UNE DEUXIEME MESURE DE PREVENTION: LA CONSIDERATION DES REACTIONS AFFECTIVES DE L'ELEVE DEVANT UNE TACHE

Lorsqu'un élève doit entreprendre une tâche scolaire quelconque, il n'y a pas que ses capacités intellectuelles et ses acquis antérieurs qui entrent en ligne de compte. Il y a aussi son affectivité. Cette dimension individuelle a une très grande importance dans la réussite ou l'échec scolaire. Quiconque fait un retour en arrière pour se souvenir de sa propre expérience scolaire comme élève, pourra aisément comprendre cette dimension à considérer. Prévenir les difficultés d'apprentissage et d'adaptation, c'est donc non seulement prendre en considération la dimension cognitive de l'élève, mais c'est aussi tenir compte de ses réactions affectives, en termes de motivation et d'intérêt, pour favoriser le plus possible des réactions positives à l'égard de l'école, des matières scolaires, etc.

Chacun garde des souvenirs de son passage à l'école, que ce soit de joie, de peine, de peur, d'angoisse, de satisfaction, d'échec, de réussite. ces sentiments sont rattachés à des situations de classe, de vie d'école, de relations professeur-élèves, de relations entre pairs. L'ensemble de ces influences modèle peu à peu la perception que se bâtit l'élève, perception qui deviendra presque définitive face à une matière en particulier, face à l'école en général et face à lui-même et ses capacités.

LA PERCEPTION DE L'ELEVE FACE A UNE MATIERE

Quand un enseignant demande aux élèves de prendre leur cahier de mathématiques ou quand les élèves entreprennent un cours de mathématiques, comment réagissent-ils? Certains sont visiblement contents d'aborder la matière. D'autres, cependant, sont plus hésitants: ils n'aiment pas particulièrement ce genre de travail. D'autres, enfin, sont carrément négatifs: ils deviennent agités, inattentifs ou distraits.

Suite à une demande simple mais significative, on peut donc voir toute une gamme de réactions différentes. Ces réactions dépendent des intérêts et de la motivation à l'égard de la matière. Chaque élève entreprend une tâche influencé par ses expériences antérieures. Un exemple aidera à mieux saisir cette réalité:

> Jérôme n'a pas compris les premières explications concernant les fractions. L'an dernier, le professeur lui laissait toujours le temps de s'installer. Avec son nouveau professeur au niveau secondaire, tout va vite. Jérôme pourra difficilement apprécier le cours de mathématiques.

Des exemples de cette nature, il en existe une grande variété et l'analyse de ces problèmes pourrait, dans plusieurs cas, s'avérer relativement complexe. Ce qu'il importe toutefois de retenir c'est que l'attitude vis-à-vis une tâche influencera sensiblement la réussite ou l'échec à cette tâche et que, lentement mais sûrement, le succès ou l'insuccès dans l'ensemble des tâches scolaires détermineront, pour une bonne part, la perception de l'élève de ses propres capacités face à toute autre tâche de même nature. PERSONNE NE NAIT AVEC UNE OPINION TOUTE FAITE SUR LES SCIENCES, LES MATHEMATIQUES OU LA LECTURE. CHACUN L'ACQUIERT, DURANT SA SCOLARISATION, AU TRAVERS DES EXPERIENCES POSITIVES OU NEGATIVES.

Plus un élève réussit, plus il développe une confiance en soi et en ses capacités; il désire entreprendre de nouveaux apprentissages parce qu'il sait qu'il va les réussir. A l'inverse, celui qui accumule les échecs développe une attitude négative vis-à-vis toute nouvelle tâche scolaire; il n'ose plus entreprendre de nouvelles activités parce qu'il ne pense pas pouvoir les réussir.

En demandant à un élève d'exécuter une tâche pour laquelle il n'est pas préparé, on ne doit, par conséquent, pas se surprendre de le voir hésiter,

essayer d'y échapper ou carrément la refuser. Cette réaction peut paraître exprimer de la "mauvaise volonté"; en fait, elle est "saine" dans la mesure où personne ne recherche l'échec.

L'enseignant doit donc être sensible à ces manifestations négatives parce qu'elles sont le signe que l'élève éprouve des difficultés. Au besoin, certaines questions, selon le niveau scolaire des élèves, peuvent leur être posées pour vérifier eur perception face à une matière scolaire donnée et pour comprendre les raisons qui provoquent le malaise.

LA PERCEPTION DE L'ELEVE FACE A L'ECOLE

Pour certains enfants, la fréquentation de l'école et la réussite scolaire sont des choses très importantes. Pour d'autres, l'école est surtout une entrave à leur liberté, un embarras dans leur vie. Ouels qu'ils soient, tous les enfants, quand ils commencent l'école éprouvent un mélange de joie et d'anxiété, à cause de la nouveauté de l'expérience et de tout ce qu'elle implique (nouveaux amis, exigences différentes, etc.).

Dès leur première année, les élèves entreprennent de nombreux apprentissages. On a déjà calculé que durant cette première année de scolarité, chaque élève devait maîtriser environ 150 unités d'apprentissage, chacune pouvant représenter jusqu'à sept heures de travail. Si ces tâches sont réussies et que l'élève reçoit de bonnes notes, il comprend alors qu'il est capable de réussir. Il n'aura besoin, sauf exception, que de peu de renforcements extérieurs. Au contraire, celui qui, dès le départ, éprouve des difficultés et obtient des notes faibles en viendra à comprendre qu'il n'est pas bien bon, que l'école n'est pas faite pour lui et ce, à moins qu'une intervention positive se produise.

L'échec répété amène des blocages, des réticences qui retardent et découragent plusieurs élèves pour finalement leur faire "détester" l'école. Faire vivre à l'élève des réussites dans les différentes tâches scolaires, c'est non seulement améliorer la perception qu'il a des matières scolaires, mais aussi sa perception de l'école en général. PERMETTRE A UN ELEVE DE REUSSIR LES APPRENTISSAGES AUXQUELS IL EST CONFRONTE EST DONC ESSENTIELLEMENT DE LA PREVENTION.

L'exemple suivant, illustre une situation où un élève a une perception négative de l'école:

> Brigitte se sent mal en classe. Elle pense que le professeur ne l'aime pas. D'ailleurs, celui-ci la réprimande souvent, lui dit que son travail est mal fait, qu'elle est mal assise, que la façon dont c'est parti, elle devra recommencer son année. Son frère aussi, l'année précédente, a éprouvé beaucoup de difficultés. Le professeur le sait, il l'avait dans sa classe. Chaque fois que Brigitte commence un travail, elle pense qu'elle n'est pas capable de le faire. Elle commence à se demander pourquoi elle va à l'école.

LA PERCEPTION DE L'ELEVE FACE A LUI-MEME

La perception qu'un élève a de ses propres capacités à réussir une tâche exigée, selon qu'elle est positive ou négative, va amener cet élève à consacrer plus ou moins d'efforts et de motivation à faire de nouveaux apprentissages et à supporter les difficultés qu'il rencontre au cours de ces apprentissages de même que les frustrations que ces difficultés engendrent. Il en résultera alors une performance plus ou moins satisfaisante qui, en retour, influencera la motivation et les efforts de l'élève dans une tâche subséquente.

L'exemple suivant illustre cette situation:

> Monique est maintenant en quatrième année. Elle a fait sa deuxième année dans une classe jumelée. Comme elle est timide, elle n'ose pas toujours demander les explications nécessaires. Le professeur a plusieurs élèves à s'occuper et parfois il oublie Monique. En troisième année, plusieurs suppléants lui ont enseigné. Monique sait beaucoup de choses, mais à moitié. Elle n'est sûre de rien, se trompe souvent...

Durant les premières années de la scolarité de l'enfant, il est souvent plus facile de l'encourager et de lui donner confiance. Cependant, au fur et à mesure que les années passent, l'élève se forge une opinion bien déterminée de ses capacités personnelles, que ce soit sur le plan académique ou sur tout autre plan. Cette opinion devient de plus en plus positive ou négative, selon l'accumulation d'échecs ou de succès. Au début des études secondaires, elle est la plupart du temps déjà bien ancrée: certains jeunes vivent un découragement déjà profond, ne sachant plus comment faire pour réussir à apprendre.

Tout au long de leur scolarité, même durant les récréations, les élèves sont jugés continuellement; ils sont aussi sans cesse en compétition. Si la compétition demeure une technique éprouvée pour motiver les élèves, il reste que dans son fondement même, elle implique un ou des perdants. L'école doit, par conséquent, développer d'autres formules de motivation et, dans cette ligne de pensée, il apparaît plus avantageux de placer l'élève en compétition avec lui-même. En se mesurant à lui-même selon des objectifs déterminés en fonction de son niveau de compétence, l'élève est amené à donner le meilleur de ce qu'il est dans une situation où la réussite est possible.

UN OBJECTIF IMPORTANT:

FAVORISER CHEZ L'ELEVE UNE PERCEPTION POSITIVE DE LUI-MEME

Prévenir les difficultés, c'est permettre à l'élève d'avoir une perception positive de lui-même. Il ne s'agit pas de faire disparaître toutes les difficultés; il s'agit surtout d'éviter les difficultés répétées, non résolues, qui prennent un caractère permanent. L'enfant qui reçoit confirmation de son incapacité par rapport aux tâches scolaires en général ou à une tâche particulière, ne trouvera que peu d'énergie, de patience ou de persévérance face aux prochaines difficultés. La tâche de l'enseignant consiste alors à placer l'élève dans des conditions positives, à prévoir des conséquences qui lui permettront de développer le sentiment que les difficultés rencontrées ne sont pas insurmontables mais sont inhérentes à tout apprentissage; l'enseignant devrait également stimuler la participation de l'élève et entretenir avec lui (elle) une relation saine et dynamique.

1. *En créant des conditions positives aux apprentissages*

C'est le rôle de l'enseignant et de l'école en général de créer les conditions qui vont permettre le développement chez l'élève d'une perception positive de lui-même, de l'école et des matières scolaires. Rechercher les conditions d'un tel développement, c'est d'abord éviter les situations négatives qui peuvent engendrer l'angoisse, l'humiliation, la frustration, l'évasion et l'inconfort physique. C'est aussi placer l'enfant dans des situations qui vont lui donner le goût d'apprendre, le rassurer, lui donner confiance, le valoriser, etc., en somme qui vont le renforcer positivement.

Ces conditions n'impliquent pas nécessairement des changements importants dans l'organisation de la classe. Elles peuvent simplement consister à permettre à des élèves de travailler ensemble, à partager le travail en petites étapes, à donner des paroles d'encouragement, à varier le déroulement du cours, etc.

2. *En prévoyant des conséquences positives aux apprentissages*

Une conséquence se définit comme étant ce qui suit un comportement et qui tend à augmenter ou diminuer l'apparition de comportement. Ainsi, les renforcements que sont les récompenses et les punitions sont aussi des conséquences. L'élève qui vit des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation connaît peu de conséquences positives (bonnes notes, félicitations, admiration de ses camarades...). Or, un apprentissage est souvent réalisé plus rapidement et facilement quand il est accompagné de renforcement positif.

Il y a de nombreuses façons de renforcer un élève: gestes, paroles, récompenses... De nombreux écrits ont traité du renforcement. Des systèmes très raffinés ont été élaborés: jetons, points... Mais, les caractéristiques individuelles font que chaque enfant peut répondre différemment à un type de renforcement.

Peu importe le renforcement, l'objectif important, c'est LA RECONNAISSANCE PAR L'INDIVIDU LUI-MEME DE SES CAPACITES. Le renforcement le plus efficace et le plus durable à mettre en place consiste à voir à ce que l'élève connaisse des résultats positifs d'apprentissage.

3. *En stimulant la participation des élèves*

La participation des élèves dans leur processus d'apprentissage est une nécessité de plus en plus évidente afin de maintenir ou développer le niveau de motivation nécessaire à l'apprentissage. Selon l'âge des enfants, les façons de les impliquer sont toutefois différentes. Au premier cycle du primaire, il est souhaitable que les parents soient aussi très impliqués. Plus l'élève gravit les degrés scolaires, plus il est souhaitable qu'il soit directement informé des objectifs pédagogiques qu'il doit réaliser.

C'est ainsi qu'au lieu de sentir que l'école lui impose tout simplement des tâches, l'élève, par la connaissance des objectifs prévus, a la

possibilité de les faire siens et de mieux comprendre les raisons des tâches qui lui sont demandées et peut-être aussi d'organiser la façon dont il veut réaliser son travail.

Non seulement est-il préférable que l'élève connaisse les étapes à franchir, mais également qu'il soit informé de la façon de traverser les diverses étapes. De la même façon, il importe d'évaluer régulièrement l'élève afin de l'informer de son niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage qu'il a accepté de faire siens. Une évaluation continue aide l'élève à prendre conscience de ses progrès, à développer la confiance en ses possibilités et permet d'intervenir au fur et à mesure.

4. *En privilégiant une relation saine et dynamique*

Si on parle de conditions positives favorisant l'apprentissage et la motivation, on ne doit certes pas oublier l'effet que peut avoir sur les élèves la relation qu'ils vivent avec leur enseignant. Celle-ci peut être stimulante, source de motivation et de renforcement. Elle peut malheureusement parfois, être source d'angoisse, d'un sentiment de rejet ou d'incompréhension. L'enthousiasme face à une matière, comme la façon de l'aborder par un professeur sont autant d'éléments qui peuvent influencer l'attitude et la motivation des étudiants. L'exemple sera toujours la forme la plus valable et concrète de stimulation.

IV. UNE APPROCHE PEDAGOGIQUE FAVORISANT LA PREVENTION

LES DIFFERENCES INDIVIDUELLES

Dans quelque domaine que ce soit, l'acquisition d'habiletés, de connaissances ou de comportements (apprendre à marcher, à faire des multiplications...) constitue en soi un phénomène individuel. Qu'on le veuille ou non, personne ne peut apprendre à la place d'un autre. Même s'il existe des lois universelles sur l'apprentissage, on doit quand même constater que chaque individu apprend d'une manière personnelle.

Dans les deux chapitres qui précèdent, on s'est attardé sur deux aspects qui, à plusieurs égards, font ressortir des différences individuelles entre les élèves. En fait, face à l'apprentissage scolaire, plusieurs facteurs se combinent pour déterminer ce caractère d'individualité.

1. *Les aptitudes*

L'expérience concrète de tout enseignant dans une classe lui permet de penser qu'il existe des enfants qui apprennent plus facilement et d'autres qui éprouvent plus de difficultés à apprendre. Dans une classe de second cycle du primaire, on rencontre des enfants ayant des habiletés en lecture de niveau secondaire et d'autres, encore bloqués aux éléments de base en lecture.

On prétend alors que certains élèves semblent être plus doués pour une matière ou un genre d'activités en particulier. Il apparaît donc, à première vue du moins, que les individus possèdent des aptitudes à des degrés variables, ceci déterminant EN PARTIE le succès ou l'insuccès vécu en classe ou dans certaines activités scolaires.

2. *Le rythme d'apprentissage*

Depuis un certain temps, toutefois, un nombre grandissant de pédagogues, dont B.S. Bloom, ont été amenés à remettre en question cette croyance absolue aux aptitudes innées, la trouvant sans doute sans issue. Ils prétendent maintenant qu'à peu près tous les élèves peuvent réussir tous les apprentissages que l'école leur propose, à condition d'y consacrer le temps nécessaire.

Vu sous cet angle, le défi de l'enseignement est de trouver des façons qui permettent à ceux qui apprennent lentement d'avoir le temps suffisant et l'aide nécessaire pour réussir les mêmes apprentissages que les autres. Il s'agit donc de placer les élèves dans les meilleures conditions possibles pour favoriser leurs apprentissages.(1) On scutient même que si de telles conditions existent, les enfants plus lents, à la longue, tendent à devenir aussi capables et motivés à apprendre que les autres. A l'inverse, si les conditions d'apprentissage sont défavorables, les différences entre les enfants tendent alors à s'accentuer sur le plan de la capacité, de la rapidité et de la motivation à apprendre.

3. *Le style d'apprentissage*

Pour bien comprendre une loi physique quelconque, tel individu se sentira plus à l'aise dans une démarche concrète où il pourra mettre en action ses sens (vue, ouïe, toucher...). Tel autre individu aura besoin davantage d'explications; les mots et les chiffres lui permettront plus facilement de se représenter le phénomène, d'en saisir la signification. Certains élèves sentiront la nécessité d'être bien encadrés par l'enseignant qui sera perçu plus connaissant qu'eux. D'autres élèves, plutôt que de s'appuyer sur l'enseignant, préfèreront assurer eux-mêmes leur propre encadrement; ils pourront chercher à travailler avec des amis ou seront plus à l'aise seuls. Certains enfants

(1) Plus loin, il sera question de ces conditions d'apprentissage optimales.

ont une façon particulière de travailler, procèdent par tâtonnement et font de nombreuses erreurs avant de résoudre un problème. D'autres, au contraire, ont plus de succès grâce à une approche lente et très structurée. Ce sont là des styles personnels différents qui doivent être respectés même si parfois ils ont besoin d'ajustement.

On pourrait ainsi multiplier à l'infini les exemples de ce genre. Ce qu'il importe toutefois de constater et de retenir, c'est qu'aucun de ces styles n'est meilleur en soi, même si certains semblent démontrer une efficacité plus grande face aux matières scolaires.

4. *Le niveau de développement*

A la suite des travaux de Piaget, on a pu voir que le développement mental de l'enfant se fait par étapes successives, de la naissance jusqu'à l'âge adulte, chaque étape étant caractérisée par un mode d'intelligence particulier. Au fur et à mesure qu'il vieillit, chaque enfant tend normalement à s'adapter de mieux en mieux à la réalité qui l'entoure. Il est ainsi amené graduellement à procéder à une réorganisation de sa pensée vers des niveaux supérieurs. La maturation, l'exercice, l'expérience sociale et le processus d'équilibration sont les facteurs qui contribuent à l'évolution de l'intelligence de l'enfant. Tous les enfants suivent cette évolution et, si des moyennes d'âge peuvent être déterminés pour chaque étape de développement (par exemple, l'intelligence opératoire formelle commence vers douze ans), il reste que tous les enfants ne se développent pas exactement de la même façon et au même rythme. Dans une classe, on doit s'attendre, dans ces conditions, à trouver des enfants qui ne sont pas tous rendus au même niveau dans leur développement.

5. *La préparation à la vie scolaire*

De nombreux enfants, à cause des différences dans leurs apprentissages antérieurs, sont plus ou moins prêts à être soumis à un programme scolaire fait pour une classe dite "moyenne". L'accent mis, entre autres, sur les habiletés à caractère verbal et écrit dans le système scolaire, fait que les nombreuses différences individuelles dues aux conditions sociales, culturelles et économiques jouent un rôle prépondérant dans la réussite scolaire et ce, dès les premières années du niveau primaire.

Si chaque enfant entrait à l'école, sans avoir subi l'influence de son milieu, il est bien certain que les différences individuelles en rendement scolaire pourraient être diminuées. Heureusement, ce n'est pas le cas et le défi de l'école est de s'adapter aux caractéristiques et aux valeurs du milieu qu'elle dessert. Par le fait même, il importe que l'école tienne compte de l'état de préparation à la vie scolaire des enfants qu'elle reçoit.

6. *Les traits de personnalité et la motivation*

Les enfants se distinguent également par des traits de personnalité et un niveau de motivation différents. Certains, par exemple, sont dès le départ motivés à apprendre dans le seul but de réussir. Ce goût du succès leur permet de fournir les efforts nécessaires à la réalisation des tâches scolaires. D'autres, par contre, sont motivés aussi à apprendre mais leur motif de base est surtout d'éviter la faillite. Cette attitude défensive fait qu'ils tendent plutôt à minimiser les dommages qu'à accumuler les succès.

On peut aussi voir des enfants qui attribuent leurs succès comme leurs échecs surtout à leur initiative personnelle alors que d'autres attribuent à peu près systématiquement les succès de leurs efforts à des circonstances extérieures (bonnes explications de l'enseignant, classe silencieuse, aide des amis...).

7. *Les handicaps*

Pour terminer cette très courte analyse des différences individuelles, il faut enfin mentionner les nombreuses formes de handicaps que l'on retrouve dans la population scolaire: physiques, socio-affectifs, sensoriels, mentaux... De nombreuses terminologies à caractère administratif ont été utilisées pour désigner ces enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. On ne peut nier que la déficience mentale, des troubles spécifiques d'apprentissage, des problèmes émotifs, des difficultés physiques ou sensorielles peuvent avoir une influence plus ou moins marquée sur le rendement scolaire. On est, par contre, trop souvent porté à sous-estimer les capacités d'apprentissage de tels élèves en surestimant la gravité de leur handicap.

LA NECESSITE DE S'ADAPTER AUX DIFFERENCES INDIVIDUELLES

La constatation de ces différences individuelles, tout le monde a pu la faire à un moment ou à un autre, soit en observant les élèves, soit en s'observant soi-même en comparaison à d'autres. Cette constatation amène naturellement à penser qu'une des tâches de l'enseignant consiste à développer un enseignement qui tienne compte de ces différences entre les élèves de sa classe. A peu près tout le monde s'accorde maintenant pour penser que c'est dans cette voie qu'il faut de plus en plus s'engager.

Malgré cela, on observe qu'il est habituel d'adopter, dans la classe, un enseignement uniforme pour tous les enfants, un enseignement qui s'adresse et répond surtout aux besoins de l'élève dit "moyen". Il s'ensuit alors que plusieurs élèves, pour qui cette forme d'enseignement ne convient pas, connaissent un taux d'apprentissage inférieur à leur potentiel, ce taux inférieur se stabilisant au fur et à mesure que ces élèves avancent dans leur scolarisation.

Ils peuvent accumuler les échecs scolaires et acquérir, à la longue, la certitude qu'ils n'ont pas la capacité de faire des apprentissages scolaires intéressants. Mais au-delà de l'image de soi et du rendement scolaire, c'est aussi toute une attitude plus ou moins négative vis-à-vis l'école en général et vis-à-vis certaines ou toutes les matières scolaires que ces élèves développent.

La nécessité de mieux tenir compte des différences individuelles pour prévenir les difficultés d'apprentissage est indéniable. Cependant, on est souvent porté à croire qu'un système d'enseignement qui s'adapterait davantage aux caractéristiques individuelles ne peut se réaliser que dans des conditions très spéciales. Or, la solution se situe davantage dans une approche pédagogique qui permet de tenir compte de certaines différences individuelles dans le cadre même d'un enseignement collectif.

UNE APPROCHE INDIVIDUALISEE DANS LE CADRE D'UN ENSEIGNEMENT COLLECTIF

Après avoir montré la nécessité de s'adapter aux différences individuelles, il convient maintenant de décrire une approche pédagogique qui, tout en tenant compte des caractéristiques actuelles de l'enseignement, serait en mesure de favoriser la prévention des difficultés d'apprentissage, parce que davantage adaptée aux besoins des individus. L'APPROCHE PRESENTEE N'EST PAS LA SEULE QUI SERAIT VALABLE ET ELLE LAISSE PLACE A PLUSIEURS AGENCEMENTS PARTICULIERS. ELLE EST IDENTIFIEE EN TANT QU'APPROCHE INDIVIDUALISEE DANS LE CADRE D'UN ENSEIGNEMENT COLLECTIF.

Il faut bien réaliser qu'il s'agit d'une approche et non pas d'un enseignement individualisé pour chaque élève. Le terme "approche" indique, de plus, que les moyens et l'organisation du temps d'apprentissage peuvent être très diversifiés. Il s'agit d'une proposition qui, tout en tenant compte des conditions actuelles en termes d'organisation des groupes d'élèves, suggère

une orientation qui devrait aider au processus d'apprentissage des élèves. Il s'agit de maintenir un équilibre entre un enseignement collectif et un enseignement très individualisé. C'est une approche qui s'accommode bien de la forme des programmes d'études et des guides pédagogiques fournis par le ministère de l'Education.

Une approche individualisée dans le cadre d'un enseignement collectif se distingue de l'enseignement collectif traditionnel par un certain nombre d'aspects.

- Les apprentissages envisagés doivent être clairement identifiés et un plan général des objectifs doit être établi pour l'ensemble de la classe. Ils peuvent être présentés en unités plus ou moins longues selon les besoins des apprentissages à réaliser.

- Une fois le plan général établi, des modifications peuvent être apportées pour certains élèves ou sous-groupes d'élèves. Ces modifications peuvent entraîner la formulation d'objectifs particuliers, respectant davantage le rythme d'apprentissage, les connaissances ou les besoins de ces élèves.

- Les objectifs d'apprentissage établis doivent être bien connus des élèves et, dépendamment de leur âge, de leurs parents également et ce, afin qu'une action de support soit possible de la part des parents.

- Des moments d'évaluation réguliers et nombreux doivent être prévus, afin de permettre de voir le cheminement parcouru et déceler les objectifs qui n'ont pas été atteints.

- Des activités d'apprentissage correctives en fonction de ce qui n'a pas été maîtrisé sont assignées à ceux qui n'ont pas réussi les objectifs minima établis.

- La formation de sous-groupes de travail où les élèves s'entraident mutuellement, est préconisée, surtout dans le cas des activités d'apprentissage correctives. La formation des sous-groupes doit toutefois être souple pour ne pas tendre à une nouvelle "catégorisation" des élèves en difficulté.

- Une évaluation initiale de chaque élève au début de l'année est fortement suggérée. Au niveau primaire, cette évaluation doit couvrir, entre autres, les habiletés de communication et de raisonnement. Elle doit aussi couvrir la santé en général, plus spécifiquement la vision et l'ouïe de même que le développement moteur. Selon qu'il s'agit d'un élève du primaire ou du secondaire, les évaluations seront plus ou moins nombreuses et différentes.

L'approche individualisée dans le cadre d'un enseignement collectif, afin de prévenir les difficultés d'apprentissage, suppose donc UN ENSEIGNEMENT BASE SUR UNE IDENTIFICATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE en cause, DES ACTIVITES D'EVALUATION CONTINUE qui permettent de constater les acquis des élèves selon les objectifs établis de même que DES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE CORRECTIVES pour permettre à tous les élèves de réussir les objectifs minima. Cette approche pédagogique laisse l'enseignant maître du cheminement qu'il établit et des moyens qu'il veut utiliser pour faire acquérir les connaissances ou les habiletés selon les besoins de ses élèves.

L'ENSEIGNEMENT PAR OBJECTIFS

1. *Les objectifs spécifiés par les programmes d'études du Ministère*

Les programmes-cadres du Ministère sont graduellement remplacés par des programmes énonçant clairement les objectifs d'apprentissage visés. Ce fait répond aux besoins exprimés par les commissions scolaires et les enseignants de disposer de programmes plus précis dans leurs objectifs et dans leur contenu notionnel d'apprentissage. Sans tomber dans l'excès des programmes-catalogues d'autrefois, lesquels laissaient peu d'initiative aux enseignants, ces nouveaux programmes visent à atténuer les problèmes causés par des programmes-cadres trop généraux.

L'approche proposée en vue de prévenir les difficultés d'apprentissage et d'adaptation cadre nettement avec la nouvelle orientation préconisée pour l'élaboration des programmes d'études du Ministère.

Ainsi, le contenu d'un programme d'études est maintenant constitué d'un ensemble d'objectifs et de contenus notionnels ou objets d'apprentissage intimement reliés. Les objectifs expriment les orientations du programme. Les objets d'apprentissage (éléments et sous-éléments) représentent ce sur quoi porte l'activité de l'élève. Tous les éléments pouvant logiquement se rattacher aux objectifs concernés entrent dans cette catégorie, par exemple, les connaissances, les concepts, les habiletés, les techniques. A la page suivante, sont donnés des exemples d'objectifs spécifiés dans les programmes de Français, de Mathématique et de Sciences de la nature au primaire.

Dans ces programmes d'études du Ministère, l'enseignant, tout en respectant les orientations de la commission scolaire, identifiera les objectifs d'apprentissage propres à ses élèves et les activités qui permettent de les atteindre.

2. *La formulation des objectifs*

Dans le cadre de l'identification des objectifs d'apprentissage, l'enseignant peut décider que le niveau de spécificité des objectifs fournis dans les programmes d'études du Ministère est suffisant et alors il s'agit d'établir le plan global de leur réalisation pour l'ensemble de la classe. Il peut aussi vouloir les rendre plus spécifiques et mieux les adapter à ses élèves; il procède alors à une préparation de nouveaux objectifs.

Le plan d'identification des apprentissages peut aussi être le même pour tous les élèves de la classe ou pour tous les élèves d'un cours en particulier, mais c'est le temps pour le réaliser qui peut être différent pour certains groupes d'élèves ou certains élèves. Evidemment, les moyens utilisés pour atteindre les objectifs peuvent aussi être différents selon les intérêts des élèves et leur motivation devant une approche plutôt qu'une autre.

EXEMPLES D'OBJECTIFS SPECIFIES PAR LES PROGRAMMES D'ETUDES

	Français	Mathématiques	Sciences de la nature
Objectif global	Permettre à l'enfant de s'épanouir dans sa langue maternelle	Permettre à l'enfant de s'initier au mode de pensée et d'expression qui caractérise la mathématique	Développer l'esprit scientifique
Objectif général (à la fin d'un cycle)	Rendre l'enfant capable de comprendre et produire des discours propres à la compréhension	Développer chez l'enfant l'habileter à mathématiser des situations et à leur appliquer des solutions appropriées	Apprécier la richesse et la beauté de la nature
Objectif terminal (à la fin de l'année)	Rendre l'enfant capable de lire un article de revue pour la jeunesse	Ordonner un ensemble de nombres inférieurs à 1000	Satisfaire sa curiosité à l'égard de la nature
Objectif intermédiaire (au cours de l'année)	A partir de cette lecture rendre l'enfant capable d'identifier le sujet traité, relever les principaux faits	Dire et écrire les nombres de 0 à 999	Manipuler des êtres vivants et des objets inanimés en vue de mieux les apprécier

Dans cette optique, il appert donc qu'il appartient à l'enseignant, en tout premier lieu, d'établir le plan de réalisation des objectifs d'apprentissage pour les élèves dont il a la responsabilité. Il peut cependant recourir à des documents de soutien fournis par la commission scolaire ou le Ministère. Il peut aussi demander l'aide de conseillers pédagogiques ou de professionnels non enseignants, selon le cas.

Les quelques explications qui suivent sont données pour faire connaître la technique utilisée dans l'élaboration des objectifs et permettre aux enseignants, qui voudraient le faire, de définir des objectifs particuliers qui répondraient mieux aux besoins de leurs élèves. En annexe I, des explications plus complètes sont par ailleurs fournies.

Un objectif d'apprentissage[1] peut être défini comme étant un énoncé qui exprime le changement attendu dans le comportement ou l'acquis de l'élève suite à un apprentissage. Dans la situation idéale, c'est dans la mesure où ce changement peut être constaté que l'objectif pourra être qualifié de mesurable et que le degré de réalisation de cet objectif pourra être déterminé. Les parties essentielles d'un objectif d'apprentissage sont:

- le VERBE dont la principale caractéristique est d'exprimer un comportement, c'est-à-dire une action observable et non pas un état;
- le CONTENU qui, en tant que complément d'objet du verbe d'action, est la partie d'un énoncé d'objectif qui sert à déterminer le moyen avec lequel une action observable doit être manifestée;
- le CONTEXTE, qui est cette partie d'un énoncé d'objectif qui sert à décrire l'instrumentation ou les informations qui seront utilisées.

(1) Les informations qui suivent sont tirées du guide docimologique, no. 2: "Les objectifs d'apprentissage dans l'optique de la mesure et de l'évaluation", publié par la Direction de l'évaluation pédagogique de la Direction générale du développement pédagogique, Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, 1976.

Un exemple permettra mieux de voir ces trois parties essentielles d'un objectif:

> L'élève sera capable de construire un graphique montrant l'évolution de la population des Etats-Unis à l'aide de recensements des trois dernières années.

Dans cet objectif, il y a:

- le verbe: construire;
- le contenu: un graphique relatif à la population des Etats-Unis;
- le contexte: à l'aide des recensements des trois dernières années.

3. *Les avantages de l'enseignement par objectifs*

L'apprentissage par objectifs comporte des avantages certains. Il permet:

- à l'enfant de se mesurer à l'atteinte d'un objectif plutôt qu'à ses compagnons;
- de suivre de plus près les apprentissages de chacun et d'intervenir plus rapidement en se servant d'une évaluation formative;
- d'organiser des groupes de travail par objectifs à atteindre, ce qui permet une variété dans les contacts et les expériences de travail;
- de s'adapter au rythme d'un élève ou d'un groupe d'élèves;
- de varier les approches selon les besoins et les intérêts des enfants;

- de fixer un minimum d'objectifs à atteindre pour certains, ce qui n'empêche en rien les activités dites "d'enrichissement" pour d'autres.

L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES

1. *Le but de l'évaluation*

Les non-spécialistes attribuent souvent à l'évaluation des qualités mystérieuses. Or, l'évaluation est une activité presque quotidienne. Chaque jour appelle des évaluations. Que ce soit avant de faire un achat, de prendre un repas, de décider de ses activités, on doit toujours évaluer avant DE PRENDRE UNE DECISION FACE A UNE ACTION FUTURE. Ces derniers mots sont sans doute les plus importants: évaluer, décider, agir. Ce qu'il faut remarquer, c'est que l'évaluation entraîne inévitablement une décision quant à une action, sinon elle n'a pas sa raison d'être. Ceci revient à dire qu'un processus d'évaluation comporte deux phases:

- la cueillette de l'information relative à une réalité donnée (liste de prix d'automobiles, de maisons, de prix, etc.): c'est la mesure;
- l'analyse et l'interprétation des résultats de mesure en vue d'un jugement proprement dit: c'est l'évaluation.

La mesure est donc essentiellement fonction de l'évaluation, alors que l'évaluation se fait en fonction de prendre une décision et d'agir. Appliquée aux apprentissages, l'évaluation juge de la qualité des apprentissages de l'élève à partir d'indices ou de résultats recueillis, en vue de décisions et d'actions relatives à son cheminement ultérieur.

2. *L'évaluation sommative et l'évaluation formative*

L'évaluation des apprentissages est orientée vers des décisions servant deux fins possibles: améliorer une démarche d'apprentissage et d'enseignement en voie de réalisation ou témoigner d'un état de fait accompli. A des décisions orientées vers des fins différentes correspondent donc des évaluations de nature différente. On distingue alors l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

Quand l'enseignant fait LA SOMME DES ECHECS ET DES SUCCES de l'élève par rapport aux autres élèves, il fait de L'EVALUATION SOMMATIVE. Celle-ci sert à classer, à donner un rang de réussite. Faire savoir aux élèves (et à leurs parents) qu'ils ont eu 59% ou 62% en français et qu'ils se classent dans le 4/5 ou 5/5, c'est faire une évaluation sommative.

L'EVALUATION FORMATIVE, par contre, VERIFIE LA QUALITE DE L'APPRENTISSAGE CHEZ L'ELEVE DANS LE BUT DE L'INFORMER AUSSI RAPIDEMENT QUE POSSIBLE SUR SON NIVEAU DE REUSSITE. L'information recueillie sert alors à déclencher dès que cela s'avère nécessaire une action d'enseignement correctif de la part du professeur. Autrement dit, L'EVALUATION FORMATIVE DOIT SERVIR A DONNER AUX ELEVES TOUTES LES OCCASIONS D'APPRENTISSAGE NECESSAIRES A LA MAITRISE DE LA TACHE PROPOSEE. CETTE EVALUATION EST DONC AU SERVICE D'UNE MEILLEURE FORMATION DE L'ELEVE ET NON PAS AU SERVICE DE SA "CONDAMNATION" SUITE A DES ECHECS REPETES.

Pour mieux comprendre les différences entre ces deux formes d'évaluation et pour réaliser l'apport d'une évaluation formative par rapport au cheminement d'un élève et plus particulièrement d'un élève en difficulté, voici un tableau comparatif:

Evaluation formative	*Evaluation sommative*
Elle se fait habituellement par l'évaluation d'objectifs atteints.	Elle se fait habituellement par des examens courants, des contrôles, un ensemble de questions correspondant à des objectifs non identifiés de façon individuelle.
Elle permet de décider si l'élève doit recevoir de l'enseignement correctif avant de continuer dans la poursuite de certains apprentissages. Elle s'attache au processus d'apprentissage.	Elle sanctionne une étape ou une année (bulletins de fin d'étape, de fin d'année). Elle s'attache aux résultats de l'apprentissage.
Elle se fait tout au long de l'apprentissage.	Elle a une valeur terminale.
Elle vise à déceler des difficultés d'apprentissage.	Elle est associée au passage d'un degré scolaire à un autre.
Elle entraîne comme effet, l'enseignement correctif.	Elle a comme effet la constatation d'un succès ou d'un échec.

On peut donc dire que l'évaluation formative entraîne des décisions d'ordre pédagogique tandis que l'évaluation sommative entraîne des décisions d'ordre à la fois pédagogique et administratif.

Suite aux évaluations, on doit aussi donner un sens aux résultats de la mesure car en eux-mêmes ils signifient peu.

3. *L'interprétation des résultats*[1]

L'interprétation des résultats se fait à partir d'un cadre de référence; celui-ci peut être de deux ordres. On distingue alors l'interprétation critériée et l'interprétation normative. Le choix de l'une ou de l'autre interprétation des résultats dépend d'abord de la nature des besoins d'informations sur les apprentissages de même que de la nature des décisions à appliquer en une circonstance donnée.

L'INTERPRETATION CRITERIEE se fait en comparant le résultat d'un élève au degré de maîtrise attendu pour un ou des objectif(s), sans tenir compte des résultats des autres élèves. Le degré de maîtrise attendu correspond généralement à un seuil de performance préétabli, par exemple 80% à un examen. Ce type d'interprétation vise à mettre en évidence la présence de telle ou telle habileté chez un élève sans comparaison avec les acquis des autres élèves. Aussi, EST-CE POUR CETTE RAISON QUE L'INTERPRETATION CRITERIEE EST DE PREMIERE IMPORTANCE POUR QUICONQUE VEUT AIDER UN ELEVE QUI VIT DES DIFFICULTES. POUR SAVOIR CE SUR QUOI TRAVAILLER, L'IMPORTANT C'EST D'ABORD DE CONNAITRE LES ACQUIS DE L'ENFANT PLUTOT QUE SA SITUATION RELATIVE DANS UN GROUPE.

L'INTERPRETATION NORMATIVE consiste à comparer le résultat d'un élève à ceux des autres élèves en situant ces résultats les uns par rapport aux autres pour le(s) même(s) objectif(s). Cette comparaison se fait souvent à l'aide d'indices statistiques, les plus fréquemment utilisés étant la moyenne, le rang centile ou le rang cinquième. C'est la position d'un élève dans un groupe ou dans une population qui intéresse davantage ici. L'interprétation normative des résultats permet d'affirmer, par exemple, que le rendement d'un élève est au-dessus de la moyenne de son groupe.

---

(1) Certaines idées contenues dans cette section sont tirées de l'article de S. Audibert paru en septembre 1980 dans la revue Mesure en éducation, 3,3, 1980.

Dans un contexte d'évaluation formative, l'interprétation critériée des résultats convient mieux, car il s'agit de vérifier si l'élève maîtrise ou pas tel(s) ou tel(s) objectif(s). Le cadre de référence de l'interprétation critériée correspond, en effet, aux fonctions de base de l'évaluation formative qui sont de vérifier si l'élève maîtrise un objectif et d'adapter les conditions d'apprentissage et d enseignement aux besoins de l'élève. Evaluation formative et interprétation critériée apparaissent alors comme deux partenaires de première valeur dans le processus d'intervention auprès de l'enfant qui rencontre des difficultés à l'école.

Dans un contexte d'évaluation sommative, l'interprétation critériée ou l'interprétation normative des résultats peut être employée. Leur usage respectif dépend alors des besoins de l'évaluateur. S'il désire déterminer le niveau d'atteinte des objectifs terminaux d'apprentissage par l'élève, sans considération pour le résultat des autres élèves, l'interprétation critériée doit être utilisée. S'il veut plutôt situer le rendement d'un élève par rapport à celui de son groupe, l'interprétation normative des résultats est préférable.

En somme, c'est la nature des informations à obtenir et celle des décisions à prendre qui dictent le choix à faire.

4. *Le support du Ministère à l'égard de la mesure et de l'évaluation*

Selon un projet de Politique générale d'évaluation pédagogique, le Ministère propose de mettre à la disposition des organismes scolaires:

- des instruments à interprétation critériée pouvant servir à l'évaluation de l'atteinte des objectifs: ces instruments auront les caractéristiques suivantes:
  - . ils correspondront étroitement aux objectifs des programmes du Ministère;
  - . ils couvriront des parties de programmes;

. ils s'étendront, le cas échéant, à différents niveaux taxonomiques, dépassant ainsi la simple acquisition de connaissances;

. ils ne contiendront pas de seuil de performance prédéterminé (le Ministère pense que l'enseignant est plus apte à déterminer ce seuil en comparant l'instrument de mesure à l'enseignement qu'il a fait);

- des tests pour évaluer le fonctionnement intellectuel, le développement biomoteur, les aptitudes, les intérêts; il s'agit, bien sûr, d'instruments offerts à titre de service aux organismes; l'avantage particulier qu'ils comportent tient au fait qu'ils sont élaborés au Québec et révisés périodiquement à la suite de leur application à des échantillons représentatifs;

- une banque de questions accompagnées d'indices statistiques; construite à partir des examens nationaux, cette banque pourra être utile aux organismes dans l'élaboration d'examens locaux; cette banque servira plus spécifiquement à ceux qui dispensent l'enseignement secondaire.

Il appert donc que plusieurs instruments de support à l'évaluation seront disponibles pour les enseignants. Tous les instruments prévus ne seront cependant pas disponibles en même temps et ne pourront pas répondre à tous les besoins. Rendre l'enseignant apte à préparer la plupart des instruments dont il a besoin reste donc une solution à envisager. A cette fin, l'annexe 2 fournit un certain nombre de renseignements utiles à la préparation d'instruments de mesure et d'évaluation.

L'ENSEIGNEMENT CORRECTIF CONTINU

L'enseignement correctif ne réfère par à la constatation de notes, bonnes ou mauvaises qui encouragent ou découragent un élève, mais bien à un système qui permet à l'élève de revenir sur ses erreurs, de recevoir

des explications supplémentaires qui favoriseront ainsi la compréhension et la poursuite de ses apprentissages. L'enseignement correctif est la suite logique d'une évaluation formative et il lui donne un sens.

1. *Revenir sur les erreurs*

Il importe que les élèves ne soient pas laissés dans l'erreur ou l'incompréhension. Suite à un examen quelconque, leur dire qu'ils n'ont pas réussi sans leur dire comment faire pour réussir (ex.: *"Tu as 16 fautes dans ta dictée, donc 34 sur 50. Fais signer ta feuille ce soir par tes parents..."*) n'apporte rien. Prévenir ou régler les difficultés, c'est donc établir un système dans lequel l'enfant est continuellement suivi et où chaque tâche non maîtrisée peut être retravaillée.

Un élève ne devrait connaître que des BIENS avant d'entreprendre une nouvelle tâche. Donc, il ne s'agit pas de harceler continuellement un élève qui éprouve des difficultés dans une tâche donnée et lui faire recommencer la tâche jusqu'à épuisement. Il ne s'agit pas non plus d'accorder une réussite lorsque ce n'est pas le cas. Ceci veut dire très précisément que la maîtrise d'un apprentissage permet la réalisation d'un autre et que la longue liste de tâches scolaires à réussir doit être une suite d'apprentissages maîtrisés, non un enchevêtrement de notions à moitié comprises. La maîtrise D'OBJECTIFS MINIMA dans chaque matière et pour chaque niveau respecte mieux alors le cheminement individuel de l'élève.

2. *Recevoir des explications supplémentaires*

Bien sûr, l'enseignement correctif doit être organisé en tenant compte de l'ensemble de la classe. Ainsi, si l'enseignement se fait par objectifs, les explications supplémentaires ou différentes peuvent être données en fonction d'objectifs précis non maîtrisés. Certains enfants ont besoin d'un temps additionnel pour étudier ou pratiquer; d'autres ont besoin que la matière soit présentée autrement. Le regroupement par équipe est alors avantageux. On peut aussi faire appel aux pairs, aux parents, etc.

CONCLUSION

Il a été présenté à l'intérieur de ce module des suggestions qui ne sont pas uniques ni exhaustives. Peu à peu, cependant, l'action concertée et cohérente de l'ensemble des intervenants auprès des élèves et plus particulièrement auprès des enfants en difficulté aidera à faire de ces difficultés des parties inhérentes au processus de l'apprentissage plutôt que des barrières arrêtant les individus dans la poursuite et la maîtrise de leurs apprentissages scolaires, ceci leur permettant de devenir davantage autonomes et motivés pour des apprentissages ultérieurs.

Prévenir les difficultés mineures d'apprentissage, c'est comprendre cette situation en fonction de la conjugaison adéquate des trois variables cernées dans ce module, c'est-à-dire, LES COMPORTEMENTS COGNITIFS D'ENTREE DEVANT UNE TACHE, LES CARACTERISTIQUES AFFECTIVES DEVANT CETTE MEME TACHE ET CERTAINS CRITERES DE QUALITE DANS L'ENSEIGNEMENT.

BIBLIOGRAPHIE

BLOOM, B.S. Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Education 2000, Edition Labor, Bruxelles, Fernand Nathan, Paris.

AUDIBERT, S. (1980). L'évaluation des apprentissages; en d'autres mots... Mesure en éducation, 3, 3, 59-64

BEGIN, Y. (1978). L'individualisation de l'enseignement, pourquoi? Ste-Foy, Québec: INRS - Education.

BLOOM, B.S. (1976). Human characteristics and school learning. New York: McGraw Hill.

BOUCHARD, G., MARTIN, P. (1980). Pour une réussite de l'enfant et de l'école: les troubles de l'apprentissage. Québec: ministère de l'Education du Québec, Service de l'adaptation scolaire.

GORDON, T. (1979). Enseignants efficaces. Montréal: Editions du Jour.

LEVESQUE, M. (1979). L'égalité des chances en éducation. Québec: ministère de l'Education du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

MAGER, R.F. (1969). Pour éveiller le désir d'apprendre. Paris: Gauthier-Villars.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1976). Guide docimologique, fascicule 2: les objectifs d'apprentissage dans l'optique de la mesure et de l'évaluation. Québec: ministère de l'Education du Québec, Direction de l'évaluation pédagogique.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1980). Guide docimologique, fascicule 5: conseils pratiques pour l'élaboration d'un instrument de mesure. Québec: ministère de l'Education du Québec, Direction de l'évaluation pédagogique. Document inédit.

O'LEARY, K.D., O'LEARY, S.G. (1972). Classroom management: the successful use of behavior modification. U.S.A.: Pergamon Press.

ROBICHAUD, O., LANDRY, R. (1978). Intégration et individualisation: modèle de développement du curriculum. Apprentissage et socialisation, 1, 4, 5-31.

ANNEXE I:

QUELQUES PRINCIPES AYANT TRAIT

A LA FORMULATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Un objectif d'apprentissage est un énoncé qui exprime le changement attendu dans le comportement d'un élève suite à un apprentissage. Les parties essentielles d'un objectif d'apprentissage sont: le verbe, le contenu, le contexte et la performance attendue.

1. *Le verbe*

C'est le verbe qui, dans un objectif d'apprentissage, exprime une action observable attendue chez l'élève. Cette action doit être mesurable ou tout au moins observable. C'est pour cette raison que le verbe qui l'exprime doit être un verbe d'action et non un verbe d'état en ce sens que ce qu'il exprime doit être perceptible.

Plusieurs auteurs ont énuméré et défini des verbes pouvant être utilisés dans des objectifs d'apprentissage. Ainsi, les verbes identifier (choisir), nommer, ordonner (mettre en ordre), construire, décrire, appliquer (une règle, un principe...), énoncer (une règle, un principe...), distinguer, démontrer, etc., sont des exemples de verbes qui expriment des comportements ou des actions observables.

Des verbes comme savoir, comprendre, apprécier, croire, etc., expriment des processus ou des dispositions plutôt que des actions et devraient être employés dans des objectifs d'un niveau de généralité supérieur à celui des objectifs d'apprentissage.

2. *Le contenu*

Ce qui est appelé contenu dans un objectif d'apprentissage, c'est un élément de connaissance qui est objet d'études pour un groupe donné d'élèves. Ce

sont justement ces éléments d'un programme, qui, dans un objectif d'apprentissage, doivent accompagner le verbe et préciser davantage le comportement qu'il exprime. En termes pratiques, ces éléments deviennent des compléments d'objets du verbe d'action. Par exemple: identifier les participes passés dans chacune des phrases suivantes.

En principe, tout objectif d'apprentissage ne doit contenir qu'un verbe d'action. De la même façon, un objectif ne devrait contenir qu'un élément de contenu de programme. Une fois que chacun des éléments devant faire objet d'enseignement et d'apprentissage a bien été identifié, il faut les hiérarchiser. Ceci veut dire qu'un objectif n'est pas seul. Il se situe à l'intérieur d'un ensemble d'objectifs.

3. *Le contexte*

Une fois le comportement (exprimé par le verbe) et l'élément de contenu bien identifiés, il faut déterminer dans quel contexte ce comportement doit se manifester. Le contexte est cette partie d'un énoncé d'objectif dans laquelle sont annoncés les informations, les procédés ou l'instrumentation qui seront disponibles ou non disponibles et dont l'élève devra tenir compte en réalisant l'action attendue.

Quelques exemples pourront aider à mieux saisir le sens donné au contexte dans l'énoncé d'un objectif: étant donné une liste de..., à partir d'un graphique..., dans un diagramme..., parmi plusieurs énoncés..., en se servant de..., lorsqu'on lui fournit les caractéristiques essentielles d'un..., sans l'aide d'outils..., sans référence..., en s'abstenant de...

Ces exemples illustrent différentes façons de décrire le contexte dans lequel le contenu et l'action définis dans un objectif peuvent se réaliser. Il est à noter que la description du contexte dans l'énoncé d'un objectif se fait selon deux possibilités: ce qui est disponible ou ce qui n'est pas dis-

ponible. Les cinq premiers exemples du paragraphe précédent illustrent la première possibilité, les trois derniers, la deuxième.

Les exemples suivants illustrent les différences qui peuvent exister entre deux objectifs dont le contenu et le comportement sont identiques, mais dont le contexte est exprimé dans l'un et absent dans l'autre.

Exemple d'un objectif avec "contexte":

Etant donné un contrat où sont soulignées certaines expressions légales, l'élève définira dans ses propres termes chacune de ces expressions.

Exemple d'un objectif sans "contexte":

L'étudiant définira certaines expressions légales données.

Il est permis de penser que selon que l'on poursuit l'un ou l'autre de ces objectifs, des différences peuvent exister dans l'enseignement, dans l'apprentissage et dans l'évaluation.

4. *La performance attendue*

L'objectif dit clairement où on veut aller. Il ne dit cependant pas à quelle(s) condition(s) et de quelle(s) façon(s) il sera possible de décider si on est bien rendu où on voulait aller. En d'autres mots, les exigences permettant d'évaluer si l'objectif est atteint ou non ne sont exprimées ni par le verbe, ni par le contenu, ni par le contexte.

Ces exigences s'expriment par:

- **les conditions d'acceptation de la performance;**
- **le seuil de performance.**

CES DEUX ELEMENTS NE SONT PAS ESSENTIELS A TOUT OBJECTIF. Souvent un objectif bien formulé contient implicitement, surtout par le lien qui existe entre ses différents éléments, une ou des conditions d'acceptation de la performance. En fait, c'est justement cette performance que les trois éléments essentiels expriment.

4.1 Les conditions d'acceptation de la performance

Ce que la ou les conditions d'acceptation de la performance ajoutent, c'est un aspect qualitatif de cette performance, aspect qui s'exprime le plus souvent en termes de précision ou en termes de temps. Soit par exemple, l'objectif suivant: avec le tournevis approprié, l'étudiant doit être capable d'ajuster la vis micrométrique de l'appareil X.

Cet objectif contient un verbe d'action (ajuster), un élément de contenu (la vis micrométrique de tel type d'appareil) et un contexte en terme d'instrumentation (avec le tournevis approprié). Il se peut que, dans l'esprit de celui qui a formulé cet objectif, certaines conditions d'acceptation de la performance, comme la précision dans l'ajustement de la vis micrométrique, doivent être explicitées pour ne pas fausser l'interprétation de l'objectif. L'objectif pourrait être, par exemple: avec le tournevis approprié, l'étudiant doit être capable d'ajuster la vis micrométrique de l'appareil X AVEC AU PLUS UNE ERREUR D'UN HUITIEME DE TOUR.

L'exemple qui suit indique comment une condition d'acceptation de la performance de l'ordre d'une limite de temps peut s'ajouter à un objectif.

si nécessaire: étant donné une équation algébrique linéaire à une seule inconnue, calculer l'inconnue, EN MOINS DE DEUX MINUTES.

4.2 *Le seuil de performance*

Le seuil de performance est un critère quantitatif qui détermine une proportion de réussite à un ensemble de tâches, de problèmes ou de questions, en fonction de laquelle nous pouvons affirmer si l'étudiant a atteint ou non l'objectif. Tout comme la condition d'acceptation de la performance, le seuil de performance est un CRITERE ARBITRAIRE qui indique l'importance de l'objectif dans un programme ou l'importance que celui qui détermine le seuil accorde à cet objectif.

Cette proportion peut faire l'objet d'une mention explicite accompagnant l'énoncé d'objectif sans nécessairement en faire partie. Par exemple, effectuer, à l'aide d'une règle à calcul, des multiplications de nombres rationnels à 5 chiffres, correctes à une décimale près. (SEUIL: 90%)

Un tel objectif contient tous les éléments commentés jusqu'ici, y compris le seuil de performance. On y retrouve:

- un verbe: effectuer (des multiplications);
- un contenu: multiplications à 5 chiffres;
- un contexte: à l'aide d'une règle de calcul;
- une condition d'acceptation de la performance: correctes à une décimale près;
- un seuil de performance: 90%.

Un objectif ne doit préciser qu'un point d'arrivée. Tous les moyens d'enseignement et toutes les situations d'apprentissage nécessaires à l'atteinte d'un objectif ne doivent donc d'aucune façon être mentionnés dans

l'énoncé de l'objectif. L'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage sont différents de l'acte de planification des objectifs à atteindre et de l'acte d'évaluation de l'atteinte de ces objectifs.

ANNEXE II:

QUELQUES INFORMATIONS CONCERNANT LA PREPARATION D'INSTRUMENTS DE MESURE ET D'EVALUATION

LES QUALITES DE TOUT BON INSTRUMENT DE MESURE

Il y a plusieurs types d'instruments de mesure (test diagnostique, test de classement, examen écrit objectif, examen oral, fiche d'observation...) qui peuvent être élaborés. Selon la nature de l'instrument, l'élaboration technique peut être plus ou moins importante.

Dans le cas présent, il s'agit de fournir les renseignements minima pour faciliter la préparation d'épreuves écrites qui permettent de vérifier le niveau de maîtrise des objectifs d'apprentissage identifiés. Des guides préparés par la Direction de l'évaluation pédagogique de la Direction générale du développement pédagogique fournissent des informations beaucoup plus complètes sur l'évaluation.

Tous les enseignants et toutes les autres personnes responsables de la préparation d'instruments de mesure doivent viser à élaborer les meilleurs instruments possibles. Cependant, la préparation d'instruments de mesure est une tâche exigeante avec laquelle on se familiarise par la pratique. Pour préparer un bon instrument de mesure, il faut d'abord savoir ce qui doit être mesuré (définition des objectifs) et comment les résultats seront utilisés. Pour obtenir un instrument valable, il ne s'agit pas seulement de grouper autant de questions qu'il en faut pour occuper les élèves pendant un certain temps.

Les deux qualités fondamentales d'un instrument de mesure sont la fidélité et la validité. La FIDELITE est la qualité qu'a un instrument de mesurer avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré. La VALIDITE est la qualité qu'a un instrument de bien mesurer ce qu'il doit mesurer.

Pour que les instruments possèdent ces deux qualités fondamentales, entre autres choses, diverses conditions doivent être respectées.

- Les questions doivent être élaborées conformément aux principes de rédaction énumérés ci-après;
- les consignes doivent être claires, précises et exprimées dans un langage accessible aux élèves;
- l'agencement des questions doit respecter une certaine logique;
- les conditions d'administration doivent être claires et uniformes;
- les consignes de correction doivent être clairement indiquées et suivies.

LE CHOIX DES TYPES DE QUESTION

En plus des critères déjà énumérés pour préparer un bon instrument de mesure, il faut ajouter quelques conseils sur la façon d'élaborer les questions d'évaluation. C'est fondamentalement par la qualité des questions qu'un instrument de mesure acquiert sa valeur.

Le choix d'un type de questions est un des premiers facteurs à considérer.(1) Lorsqu'on choisit un type de questions, la nature des objectifs évalués et des actions que ces objectifs impliquent est à considérer. Il va de soi, par exemple, qu'on n'aura pas recours à des questions à choix de

(1) Les informations fournies dans les pages qui suivent sont extraites de la version initiale du guide docimologique, no. 5: "Conseils pratiques pour l'élaboration d'un instrument de mesure", préparé par la Direction générale du développement pédagogique, 1980, document inédit.

réponses pour évaluer l'habileté d'un élève à s'exprimer par écrit, à exécuter une pièce musicale ou à faire une expérience de laboratoire. Il arrive toutefois que plusieurs types de questions puissent être utilisés pour évaluer un même objectif.

Le choix du type de questions dépend évidemment du type d'épreuve qu'on veut élaborer. Ce choix revient à l'enseignant et les possibilités sont trop nombreuses pour faire ici l'objet d'un exposé. Dans ce choix, les facteurs suivants doivent cependant être considérés:

- le genre d'information recherché;
- l'âge et le niveau du développement des élèves;
- l'ampleur de la matière à couvrir;
- la durée de l'épreuve;
- l'importance du groupe;
- le temps disponible pour l'élaboration et pour la correction.

Il existe plusieurs façons de classer les questions. Nous avons convenu de les classer selon le mode de correction qu'elles impliquent. On parle alors:

- de QUESTIONS A CORRECTION OBJECTIVE, lorsque l'élève doit fournir une réponse univoque, soit en inscrivant un mot ou un groupe de mots dans un espace réservé à cette fin, soit en indiquant son choix parmi un nombre de réponses suggérées; le correcteur dispose d'une clé de correction précise et n'a pas à faire intervenir son jugement personnel;
- de QUESTIONS A CORRECTION SUBJECTIVE, lorsque l'élève doit fournir des réponses plus ou moins élaborées; le correcteur, tout en se conformant à un certain nombre de critères préétablis, doit faire intervenir son jugement personnel.

LES QUESTIONS A CORRECTION OBJECTIVE

Lorsqu'on rédige des questions à correction objective, il faut respecter un certain nombre de règles qui sont particulières à ce type de questions:

- bâtir chaque question autour d'une seule idée ou d'un seul problème; si on exige une réponse univoque, il faut poser une question univoque;
- mesurer un seul aspect (connaissance ou habileté) par question et un aspect important; il faut éviter les énoncés qui portent sur des détails insignifiants;
- éviter les questions d'opinion, à moins que l'on cherche à recueillir de l'information plutôt qu'à se prononcer sur les acquis d'un élève;
- formuler la question de telle sorte qu'il soit toujours possible de justifier une seule bonne réponse;
- utiliser un vocabulaire simple, familier aux élèves et des phrases courtes;
- éliminer tout indice permettant de deviner la réponse par déduction, élimination, etc.;
- éviter l'utilisation de mots-clé comme TOUJOURS, TROP, SEULEMENT, JAMAIS, AUCUN, TOUT, etc., qui sont généralement l'indice d'une mauvaise réponse, ou encore de mots comme PARFOIS, EN GENERAL, ORDINAIREMENT, etc. qui sont le plus souvent associés à la bonne réponse.
- éviter d'adopter un modèle dans l'ordre de présentation des bonnes réponses.

Seules les formes les plus courantes de questions à correction objective sont présentées: L'ALTERNATIVE, L'EXERCICE D'APPARIEMENT, LE REGROUPEMENT DE CONNAISSANCES, LA QUESTION A CHOIX DE REPONSES et LA QUESTION A REPONSE COURTE.

1. *L'alternative*

Il existe plusieurs variantes de ce type de questions: la forme de base, la forme "correction", la question faisant intervenir la réciproque et la question faisant intervenir une troisième possibilité. Quelques conseils spécifiques suivent la présentation de ces variantes.

1.1 *La forme de base*

L'élève doit simplement indiquer son choix entre deux réponses possibles. C'est la forme la plus simple, mais c'est aussi celle qui comporte le plus grand risque de choix au hasard. Par exemple:

> Indiquer si l'énoncé suivant est vrai ou faux. Encercler la lettre V si l'énoncé est vrai et la lettre F si l'énoncé est faux.
>
> *La ville de Québec est la capitale de la province de Québec.* (V) F

1.2 *La forme "correction"*

L'élève doit indiquer son choix et, s'il y a lieu, corriger l'énoncé. Dans ce cas, il faut toujours souligner la partie essentielle de l'énoncé et accorder un point pour chaque tâche. Par exemple:

Indiquer si l'énoncé suivant est vrai ou faux. Si l'énoncé est vrai, encercler la lettre V. Si l'énoncé est faux, encercler la lettre F et inscrire, dans l'espace qui suit, le mot par lequel il faudrait remplacer le mot souligné pour rendre l'énoncé vrai.

La ville de Québec est la ville la plus peuplée de la province de Québec. V (F) *(Montréal)*

1.3 *La question faisant intervenir la réciproque*

L'élève doit indiquer si l'énoncé est vrai ou faux et si la réciproque de cet énoncé est vraie ou fausse. Chaque question comporte donc toujours deux réponses.

Indiquer si les énoncés suivants sont vrais ou faux et si la réciproque de ces énoncés est vraie ou fausse. Encercler la lettre V si l'énoncé est vrai; la lettre F si l'énoncé est faux; les lettres RV si la réciproque est vraie; les lettres RF si la réciproque est fausse.

Un carré est un quadrilatère. (V) F RV (RF)

Un triangle équilatéral est un triangle dont tous les angles sont égaux. (V) F (RV) RF

1.4 *La question faisant intervenir une troisième possibilité*

L'élève doit indiquer si l'énoncé est toujours vrai, toujours faux ou s'il peut être à la fois vrai ou faux selon les circonstances.

Indiquer si l'énoncé suivant est toujours vrai (V), toujours faux (F), ou les deux selon les circonstances (VF). Indiquez votre choix en encerclant les lettres V, F ou VF placées à la suite de l'énoncé.

Si une personne vit à une latitude de 40°, elle vit au nord de l'équateur. V F (VF)

1.5 *Quelques conseils spécifiques*

- Présenter un nombre à peu près égal d'énoncés vrais et d'énoncés faux (40 à 60%);
- s'assurer que tous les énoncés, vrais ou faux, soient d'une longueur à peu près égale;
- ne pas adopter d'ordre systématique dans la présentation des énoncés: V-F-V-F-V-F-V ou V-V-F-F-V-V-F-F, par exemple;
- faire en sorte que les élèves sachent exatement ce qu'on attend d'eux; si l'on demande de corriger un énoncé, par exemple, préciser quelle partie il faut corriger;
- prévenir les élèves s'il y a perte de points pour les réponses choisies au hasard;
- respecter les principes énoncés dans les conseils généraux.

2. *L'appariement*

Il existe deux formes d'exercices d'appariement, LA FORME SIMPLE et LA FORME COMPOSEE. Par ailleurs, L'EXERCICE DE CLASSIFICATION peut être considéré comme une variante de la forme simple.

2.1 *La forme simple*

Cette forme d'appariement comporte deux colonnes seulement.

Indiquer, dans l'espace qui suit le titre de chacune des pièces musicales énumérées ci-dessous, le chiffre qui correspond au nom de son compositeur. Tous les noms ne doivent pas nécessairement être utilisés et un même nom peut revenir plus d'une fois.

Pièces musicales		*Compositeurs*
Cappricio italien	(5)	1. *J.S. Bach*
Concertos brandebourgeois	(1)	2. *Beethoven*
Concerto italien	(1)	3. *Mendelssohn*
La flûte enchantée	(4)	4. *Mozart*
La symphonie pastorale	(2)	5. *Tchaïkovsky*
La symphonie Jupiter	(4)	

2.2 *La forme composée*

L'élève doit associer les éléments de plusieurs ensembles-réponses aux éléments de l'ensemble-question. Cette sorte de question comporte généralement trois colonnes.

Associer chacun des explorateurs énumérés ci-dessous au pays mandataire et à la région qu'il a explorée.

1.	J. Cabot	A.	Angleterre	1.	Amérique du Nord (Côte est)
2.	P.A. Cabral	B.	Espagne	2.	Amérique du Sud (Côte est)
3.	J. Cartier	C.	France	3.	Antilles
4.	C. Colomb	D.	Portugal	4.	Saint-Laurent
5.	H. Hudson				
6.	Verrazano				

Réponses:

1.	(A)	(1)
2.	(D)	(2)
3.	(C)	(4)
4.	(B)	(3)
5.	(A)	(1)
6.	(C)	(1)

2.3 L'exercice de classification

Cette variante consiste en une série de catégories (caractéristiques, affirmations) qui doivent être associées à chacun des éléments de la question. Ce type de question peut se prêter à la vérification d'objectifs qui dépassent le niveau de la simple acquisition de connaissances.

Dire quel sera l'effet de chacune des mesures économiques énumérées ci-dessous. Inscrire à côté de chaque mesure la lettre qui correspond à l'effet que vous jugez le plus probable.

A. Augmentera les inégalités de revenus
B. Diminuera les inégalités de revenus
C. N'affectera pas les inégalités de revenus

1. Augmentation progressive de l'impôt sur le revenu (B)
2. Introduction d'un impôt spécial sur les gains de capitaux (B)
3. Introduction d'une taxe de vente sur les vêtements (A)

2.4 Quelques conseils spécifiques

- Indiquer clairement ce que chaque colonne représente;
- bien spécifier le but de l'appariement;
- bien préciser comment indiquer son choix;
- spécifier, le cas échéant, si toutes les réponses doivent servir et si une même réponse peut servir plus d'une fois;
- placer l'ensemble d'une question sur une même page.

3. Le regroupement de connaissances

Il s'agit de questions qui visent à amener des réarrangements de connaissances. Deux types de questions de ce genre sont exposés: la forme de base et la forme limitée par des choix de réponses. Quelques conseils spécifiques suivent.

3.1 La forme de base

L'élève doit fournir lui-même l'ordre des énoncés. Par exemple:

> Indiquer le chemin suivi par les aliments apres qu'il se soient engagés dans le tube digestif par la bouche.
>
> 1. *oesophage*
> 2. *estamac*
> 3. *gros intestin*
> 4. *intestin grêle*
> 5. *pharynx*
> 6. *anus*
>
> *Réponse:* (5) (1) (2) (4) (3) (6)

3.2 La forme limitée par des choix de réponses

L'élève doit choisir parmi un certain nombre d'ordres suggérés. Sous cette forme, la question de type réarrangement devient une variante de la question à choix de réponses.

Les phrases suivantes ne sont pas présentées selon un ordre logique. Lisez-les et indiquez ensuite dans quel ordre elles devraient être placées.

1. *Mme Leblanc a appelé la police.*
2. *Elle a ouvert la porte, elle a constaté le désordre et elle est restée immobile pendant quelques minutes.*
3. *Il y avait de la vaisselle cassée par terre, le tapis était sale et les lampes étaient renversées.*
4. *Mme Leblanc était heureuse d'être de retour chez elle après des vacances de trois semaines.*

(A) 2, 3, 1, 4
(B) 2, 3, 4, 1
(C) 4, 1, 2, 3
(D) 4, 2, 3, 1
(E) 4, 2, 1, 3 *Réponse: D*

3.3 *Quelques conseils spécifiques*

- Ne placer dans une même série que des énoncés homogènes;
- déterminer l'ordre au hasard;
- utiliser de préférence la forme qui limite le choix de réponses.

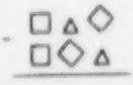
4. *La question à choix de réponses*

Dans ce type de question, il existe encore une fois plusieurs variantes selon le type de réponse demandée.

4.1 *Une seule bonne réponse*

Deux exemples illustreront cette variante. La première est une question directe; la seconde, une phrase à compléter.

△ = 0
□ = un nombre impair > 0
◇ = un nombre pair > 0

Quelle est la réponse à 

(A) □△◇
(B) ◇□△
(C) □◇◇
(D) ◇◇△

Réponse: C

Dans une caisse populaire, le pouvoir suprême de déterminer les politiques à suivre est détenu par _____.

(A) *l'assemblée générale des membres*
(B) *le conseil d'administration*
(C) *le comité de surveillance*
(D) *la commission de crédit*
(E) *le gérant de la caisse*

Réponse: A

4.2 *La meilleure réponse*

Ici, l'élève doit choisir parmi plusieurs réponses plausibles, celle qui est la meilleure. Par exemple:

Parmi les aliments suivants, lesquels constituent la MEILLEURE source de protéines?

(A) *La viande et le poisson.*
(B) *Le pain et les céréales.*
(C) *Le lait et les légumineuses.*
(D) *les fruits et les légumes.*

Réponse: A

4.3 *Plusieurs bonnes réponses*

Après avoir observé un solide en laboratoire, un élève note les observations suivantes:

1. *Couleur jaune*
2. *Masse: 20,5g*
3. *Forme irrégulière*
4. *Température: 269K*
5. *Insoluble dans l'eau*

Lesquelles de ces observations sont quantitatives?

(A) *2 et 5*
(B) *1 et 3*
(C) *2 et 4*
(D) *3 et 5*
(E) *4 et 5*

Réponse: C

4.4 *Le modèle négatif*

Le couloir des Grands Lacs et du Saint-Laurent est le centre de nombreuses activités manufacturières au Canada. Tous les facteurs suivants ont contribué à son développement SAUF _____.

(A) *la proximité du Bouclier canadien*
(B) *l'abondance d'énergie électrique*
(C) *les formes variées de communication*
(D) *le pétrole des Appalaches*
(E) *la proximité des Etats-Unis*

Réponse: D

4.5 *La question qui exige un classement selon un ordre donné*

Voici les phases de la mitose:

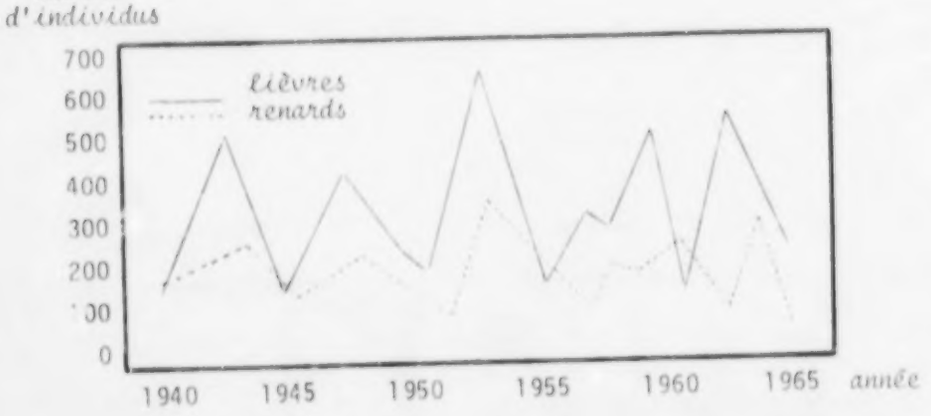
(a) *Anaphase*
(b) *Prophase*
(c) *Interphase*
(d) *Téléphase*
(e) *Métaphase*

Choisir la série qui présente ces phases dans l'ordre chronologique où elles ont lieu.

(A) e, c, a, d, b
(B) b, a, c, e, d
(C) c, b, e, a, d
(D) e, d, a, c, b
(E) e, b, a, c, d

Réponse: C

4.6 Les questions accompagnées de dessins, de graphiques, de photos, de caricatures, de cartes, etc.



En vous basant sur le graphique ci-dessus, en quelle année les renards auraient eu le plus de difficulté à se nourrir de lièvres.

(A) 1945
(B) 1950
(C) 1955
(D) 1960
(E) 1965

Réponse: D

4.7 *La substitution*

He said, "I will guarantee the just allocation of federal funds".

Si l'on remplace HE SAID par HE SAID THAT, comment poursuivra-t-on la phrase?

(A) *I guarantee*
(B) *He guarantees*
(C) *He will guarantee*
(D) *I will guarantee*
(E) *He would guarantee*

Réponse: E

4.8 *Quelques conseils spécifiques*

- Spécifier la tâche imposée au candidat et préciser tous les renseignements nécessaires pour comprendre le sens du problème;
- s'assurer que l'énoncé présente un problème précis et qu'il est complet en lui-même;
- voir à ce que la représentation graphique soit restreinte au problème qui est posé;
- s'assurer que toutes les informations utiles pour répondre soient indiquées dans la représentation graphique.

5. *La question à réponse courte*

Quatre types de question à réponse courte seront présentés: la question directe, les phrases à compléter, le test de "closure" et l'exercice d'identification.

5.1 *La question directe*

A une question spécifique, l'élève doit répondre par un mot, un groupe de mots ou un nombre. En voici un exemple:

> Quels nombres naturels peuvent remplacer N?
>
> $7 < N + 3 < 12$
>
> *Réponse:* 5, 6, 7, 8
> *(l'élève devra donner ces quatre nombres pour obtenir 1 point).*

5.2 *Les phrases à compléter*

Ce sont des phrases dans lesquelles des mots ont été omis et remplacés par des espaces vides. L'élève doit retrouver les mots manquants et les écrire. Par exemple:

> Albert Sabin a développé un vaccin oral efficace contre
>
> _____.
>
> *Réponse: la poliomyélite*

5.3 *Le test de "closure"*

Ce test consiste à présenter un texte dans lequel on supprime un mot à intervalles réguliers. Il existe des formes modifiées du test de "closure" qui ont généralement pour but d'en diminuer la difficulté. On peut proposer

une liste de mots à la fin du texte et demander à l'élève de choisir celui qui convient pour chaque mot supprimé; on peut également proposer un choix de réponses pour chaque mot supprimé.

Le test de "closure" peut servir surtout à évaluer la compréhension en lecture. Le texte choisi doit correspondre, en termes de difficulté, au niveau présumé de lecture des élèves de la classe. Concernant la façon de supprimer les mots dans le texte, selon le niveau scolaire, on peut garder complètes la première et la dernière phrase et, dans les autres phrases, enlever un mot à tous les n mots: au début du primaire, un mot sur dix; à la fin du primaire et au secondaire, un mot sur cinq. Les mots manquants sont remplacés par des espaces d'égale grandeur. Le nombre suggéré d'espaces à combler est de cinquante.

Pour corriger ce genre d'épreuve, il s'agit de diviser le nombre de mots correctement trouvés par le nombre total d'espaces blancs et de multiplier le résultat par 100.

Forme de base (intervalle de 7 mots)*

Compléter la lettre suivante en inscrivant les mots qui conviennent dans les espaces laissés en blanc.

Dear Lynne,

How's the weather in Barbados? You're so lucky you had to _____ (go ou move) 1 down there because of your father's _____ (job) 2. How do you like your new _____ (home ou school) 3 ? Have you made new friends? I _____ (suppose ou imagine) 4 you go to the beach everyday _____ (and) 5 swim in the ocean. It must _____ (be) 6 wonderful.

Please write to me as _____ (soon) 7 as possible and tell me about _____ (your) 8 new life. I want to know _____ (everything ou more) 9. Say hello to the whole family.

Love.

Carole

* Les réponses sont placées entre parenthèses.

Forme modifiée (liste de mots)

Compléter la lettre suivante à l'aide de la liste de mots qui la suit. (Même lettre qu'à l'exemple précédent).

Liste de mots: *and, be, everything, go, job, school, soon, suppose, your.*

Forme modifiée (choix de réponses)

Compléter la lettre suivante à l'aide des choix de mots suggérés ci-dessous. Dans chaque cas, une seule réponse est correcte. (Même lettre qu'à l'exemple précédent).

*Choix de réponses**

1.	A) *come*	B) *go*	C) *leave*	D) *make*	E) *let*
2.	A) *car*	B) *license*	C) *birthday*	D) *cold*	E) *job*
3.	A) *parents*	B) *flower*	C) *school*	D) *health*	E) *lunch*
4.	A) *suppose*	B) *like*	C) *write*	D) *envy*	E) *pretend*
5.	A) *also*	B) *for*	C) *too*	D) *so*	E) *and*
6.	A) *have*	B) *say*	C) *do*	D) *be*	E) *go*
7.	A) *nice*	B) *soon*	C) *short*	D) *long*	E) *well*
8.	A) *your*	B) *her*	C) *my*	D) *our*	E) *their*
9.	A) *complete*	B) *almost*	C) *everything*	D) *usual*	E) *somebody*

* Dans cet exemple, les mots suggérés ont été choisis parmi les erreurs les plus fréquentes que les élèves ont faites en complétant eux-mêmes la lettre lors de l'administration de la forme de base.

5.4 *L'exercice d'identification*

L'exercice d'identification doit regrouper des éléments homogènes pour lesquels on désire une information semblable. On peut toutefois demander plus d'une information pour chaque élément.

Pour chacune des villes mentionnées ci-dessous, inscrivez l'année de sa fondation et le nom de son fondateur.

		Année	Fondateur
(1)	Montréal	(1642)	(Maisonneuve)
(2)	Québec	(1608)	(Champlain)
(3)	Trois-Rivières	(1634)	(Laviolette)

L'exercice d'identification peut également porter sur des illustrations, ou encore sur des diapositives ou des enregistrements sonores.

LES QUESTIONS A CORRECTION SUBJECTIVE

Les questions à correction subjective (que l'on appelle aussi questions à développement, questions à réponse élaborée, questions ouvertes ou questions traditionnelles) sont caractérisées par le fait que l'élève doit organiser sa réponse et l'exprimer en ses propres mots. Chaque réponse revêt donc un caractère unique et la correction comporte toujours une certaine subjectivité.

Dans la rédaction de ce type de questions, il faut respecter certaines conditions:

- formuler clairement les questions, les diverses parties de chaque question et la nature de la tâche (comparer, résumer, justifier);
- poser surtout des questions dont le développement sera limité. Cette mesure permet de poser un plus grand nombre de questions et de couvrir davantage l'ensemble du programme;

- indiquer si possible l'ampleur de la réponse requise;
- faire connaître le temps alloué pour répondre;
- indiquer le nombre de points accordés à chaque question ou partie de la question.

On divise les questions à correction subjective en deux catégories, selon la longueur et la complexité de la réponse attendue. On parlera donc de questions à réponse limitée et de questions à réponse élaborée.

1. *La question à réponse limitée*

Les questions appartenant à cette catégorie se rapprochent des questions à correction objective dont nous avons parlé ci-dessus. A une question spécifique, l'élève doit répondre par une réponse relativement courte - une ou deux phrases généralement - mais le fait qu'il doive formuler sa réponse en ses propres mots introduit un élément de subjectivité qu'on ne trouve pas dans les questions à réponse courte de type objectif. Voici des exemples de ce type de questions:

Décrivez le phénomène de l'osmose.

_____

_____

Quels sont les effets de l'anesthésie générale?

1) *Sur l'état de conscience?*

_____

2) *Sur les réflexes oculaires?*

_____

3) *Sur la respiration?*

_____

4) *Sur la motricité?*

_____

2. *La question à réponse élaborée*

Ce type de questions porte sur des problèmes plus complexes qui exigent des efforts de réflexion et d'organisation. On y retrouvera des verbes comme discuter, expliquer, décrire, résumer, commenter, analyser, évaluer, etc. L'élève a donc toute la latitude voulue pour choisir l'information qu'il juge pertinente, l'organiser et la présenter à sa façon. La longueur de la réponse pourra varier selon la nature de la question (un paragraphe, plusieurs paragraphes, plusieurs pages).

Ecrivez un texte de 350 mots environ sur le sujet suivant:

Votre émission de télévision préférée doit être retirée de l'horaire. Vous écrivez au responsable de la programmation de votre poste de télévision local pour le convaincre de maintenir cette émission à l'horaire.

Vous serez jugé sur:

- *la cohérence de votre texte*
  (présentation du sujet, organisation et enchaînement logique des idées, conclusion);
- *la force de votre argumentation*
  (vous devez développer quelques arguments bien choisis qui s'appuient sur des faits ou un raisonnement logique);
- *la qualité de l'expression*
  (correction grammaticale et syntaxique, clarté et efficacité du style).

temps alloué: 60 minutes
valeur: 40 points

QUELQUES CONSEILS POUR VERIFIER LA QUALITE D'UN INSTRUMENT DE MESURE

Les questions suivantes pourront servir de guide à la vérification ou à la révision finale d'une épreuve.

1 *Pour l'ensemble d'une épreuve*

- Y a-t-il concordance entre le contenu de l'épreuve et les objectifs que l'on veut évaluer?

- Le niveau de difficulté de l'épreuve est-il approprié, étant donné le but de l'évaluation et le niveau du développement des élèves?

- Le choix du (ou des) type(s) de questions est-il judicieux?

- Y a-t-il un juste équilibre entre les divers types de questions?

- L'agencement des questions est-il fait au hasard ou répond-il à des exigences particulières?

- Les consignes sont-elles claires, précises, complètes?

- La longueur de l'épreuve correspond-elle au temps alloué aux candidats?

- Le niveau de langue (vocabulaire, syntaxe) est-il adapté aux élèves?

- Y a-t-il des fautes (grammaire, orthographe)?

2. *Pour chaque question*

- Est-elle congruente avec l'objectif dont elle doit mesurer l'atteinte?

- Les habiletés ou connaissances qu'elle mesure valent-elles la peine d'être mesurées?

- L'énoncé est-il clair, précis, concis?

- Les règles d'élaboration du type de questions utilisées ont-elles été respectées?

3. *Pour la clé de correction*

- La réponse ou le comportement attendus sont-ils clairement indiqués pour chaque question ou situation?

- La réponse indiquée est-elle correcte?

- La réponse indiquée est-elle la seule correcte? (Instruments à correction objective).

- Y a-t-il d'autres réponses acceptables? Si oui, ces réponses sont-elles indiquées?

- Pour les questions à correction subjective, les critères de correction sont-ils clairs?

- Ces critères sont-ils valables?

- Le nombre de points accordés à chaque question, étape ou caractéristique est-il indiqué?

Achevé d'imprimer à
Québec en octobre 1981, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec

EDUQ 8570028 B

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16 – 8632 – 02

PERFECTIONNEMENT

PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE POUR LES ENSEIGNANT(E)S

MODULE 2

LA PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS MINEURES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

CAHIER DU **PARTICIPANT** OU DE LA **PARTICIPANTE**

EDUQ 8570028 B

PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE POUR LES ENSEIGNANT(E)S

MODULE 2

LA PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS MINEURES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

CAHIER DU PARTICIPANT OU DE LA PARTICIPANTE

DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE
SERVICE DE LA FORMATION DU PERSONNEL SCOLAIRE

Deuxième tirage – mars 1982
Troisième tirage – décembre 1982

© Gouvernement du Québec,
Ministère de l'Éducation, 1981

ISBN 2 – 550 – 04787 – 7

Dépôt légal – quatrième trimestre 1981

AVERTISSEMENT

CE TEXTE N'EST PAS UN GUIDE PÉDAGOGIQUE,

NI UN DOCUMENT D'ORIENTATION,

NI UN PROGRAMME D'ÉTUDES.

INTRODUCTION

L'énoncé de politique sur l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage propose différentes actions pour favoriser "l'accessibilité à un système public d'éducation qui dispense une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible". Un de ces moyens d'action est le perfectionnement des enseignants réguliers, afin de les mieux préparer à jouer leur rôle auprès des enfants en difficulté et, par le fait même, à prévenir l'inadaptation scolaire. Un programme de mise à jour a ainsi été préparé à leur intention. Ce programme est réparti sur dix modules. Il a été prévu pour se réaliser sur une période de trois ans et il appartient aux commissions scolaires, tel que le prévoit l'énoncé de politique, de voir à l'application des modules de ce programme avec la collaboration de la direction régionale du Ministère.

Dans le but de faciliter la réalisation de ce perfectionnement et d'assurer une cohérence des informations transmises d'un milieu à un autre, une série de cahiers, destinés d'abord aux animateurs qui réaliseront ce programme de mise à jour, a été préparée pour chaque module. Par ailleurs, d'autres cahiers présentant les informations les plus fondamentales sont remis aux personnes qui suivent les séances de mise à jour, pour leur permettre de participer avec intérêt aux activités prévues. TOUS CES TEXTES, NE SONT DONC PAS DES GUIDES PÉDAGOGIQUES, NI DES DOCUMENTS D'ORIENTATION, NI DES PROGRAMMES D'ÉTUDES.

Ce cahier est le deuxième de la série destinée aux participants. Il a pour objectif principal de présenter les éléments essentiels portant sur la prévention des difficultés mineures d'adaptation et d'apprentissage.

Dans ce cahier du participant, il convient tout d'abord de rappeler la nécessité d'adopter des moyens concrets de prévention. Par la suite, deux mesures de prévention sont proposées ainsi qu'une approche pédagogique plus individualisée dans un cadre collectif.

Le Service de la formation du
personnel scolaire de la Direction
générale du développement pédagogique

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
INTRODUCTION	1
TABLE DES MATIÈRES	3
I. LA PRÉVENTION: UNE NÉCESSITÉ	5
II. UNE PREMIÈRE MESURE DE PRÉVENTION: LA CONSIDÉRATION DES PRÉALABLES À LA RÉALISATION D'UNE TÂCHE SCOLAIRE	15
III. UNE DEUXIÈME MESURE DE PRÉVENTION: LA CONSIDÉRATION DES RÉACTIONS AFFECTIVES DE L'ÉLÈVE	25
IV. UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE FAVORISANT LA PRÉVENTION	31
CONCLUSION	41
BIBLIOGRAPHIE	43

I. La prévention: une nécessité

LA PRÉVENTION: UNE NÉCESSITÉ

Aspect de l'énoncé de politique étudié dans le deuxième module:

- prévention des difficultés mineures d'adaptation et d'apprentissage.

Nombre d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage:

- en 1978-79, on en dénombrait 102 610 dont 65 578 en difficulté d'apprentissage;
- de tous les enfants en difficulté, 38% étaient identifiés en 1978-79 comme élèves en difficulté mineure d'apprentissage et 25% en difficulté grave d'apprentissage.

Mesures susceptibles de prévenir l'apparition ou l'accentuation des difficultés d'apprentissage:

- amélioration des programmes d'études;
- des guides pédagogiques et des manuels scolaires mieux adaptés;
- développement d'instruments de mesure et des formules d'encadrement des élèves;
- mise en application progressive d'une organisation graduée des services éducatifs aux enfants en difficulté selon un système en cascade; (Voir à la page suivante)
- présence de spécialistes de la rééducation pour les niveaux 2 à 4 du système en cascade;
- soutien à la participation des parents;
- aide aux milieux économiquement faibles;
- dépistage et intervention précoces auprès des enfants handicapés physiques, sensoriels et mentaux.

LE SYSTÈME EN CASCADE

Un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement(1)

(1) Rapport COPEX - tome II, Ministère de l'Éducation, Québec, 1976, p. 595.

Idée sous-jacente au deuxième module:

- la très grande majorité des élèves peut apprendre de façon tout à fait satisfaisante tout ce qu'on a à leur enseigner.

Objectif découlant de cette idée:

- sensibiliser tous et chacun au fait qu'il est possible d'améliorer la situation actuelle, de façon graduelle et par une action concertée de toutes les personnes impliquées dans le processus d'apprentissage d'un élève.

QUESTION "BRAINSTORMING"

En classe, quelles sont d'après vous les manifestations des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (comportements, attitudes)?

II. UNE PREMIÈRE MESURE DE PRÉVENTION: LA CONSIDÉRATION DES PRÉALABLES À LA RÉALISATION D'UNE TÂCHE SCOLAIRE

LA CONSIDÉRATION DES PRÉALABLES À LA RÉALISATION D'UNE TÂCHE

Dans la grande majorité des situations scolaires, l'apprentissage a un aspect séquentiel, la plupart des tâches scolaires s'appuyant les unes sur les autres. La maîtrise des préalables nécessaires à la réalisation d'une tâche précise devient donc un élément primordial pour la réussite de cette tâche. Ces préalables sont de deux ordres: généraux et spécifiques.

Préalables:

Connaissances, habiletés ou compétences nécessaires à la réalisation d'une tâche scolaire donnée.

Les préalables généraux:

compétences générales nécessaires à la réalisation d'une tâche

L'habileté à lire, à écrire, à communiquer oralement, à porter une attention sélective aux tâches exigées sont quatre aspects essentiels de la communication verbale ou écrite qui est le véhicule de la connaissance et le moyen courant de réaliser la plupart des apprentissages scolaires.

Les préalables spécifiques:

Acquisitions particulières nécessaires que doit posséder l'élève pour être capable de réaliser une tâche spécifique à une discipline.

LES PRÉALABLES GÉNÉRAUX

1. L'habileté à lire:

Cette habileté est composée de deux éléments: la lecture proprement dite et la compréhension en lecture.

- La lecture proprement dite: une lecture adéquate adaptée au genre de lecture (intégrale, sélective), comme au niveau de l'élève doit peu à peu être acquise.

  Des occasions supplémentaires de lecture, l'utilisation de textes significatifs et la pratique de techniques de lecture utiles (utilisation du contexte) favorisent le développement de l'habileté à lire.

- La compréhension en lecture: c'est en comprenant ce qu'il lit qu'un élève retire satisfaction et plaisir de sa lecture. De même, c'est en donnant un sens à ce qu'il lit qu'un élève peut répondre à une tâche et se servir de sa lecture. Il existe différents niveaux de compréhension en lecture. L'enfant doit pouvoir y accéder par des exercices variés et appropriés à chaque niveau.

  La valeur significative des textes apportés ou fournis à l'élève est la base même de la compréhension et de la motivation en lecture.

2. L'habileté à écrire:

C'est la responsabilité de l'école de faire saisir à l'élève la valeur d'une langue bien écrite comme étant un outil de communication profitable et utile. La capacité pour un élève d'écrire ce qu'il pense, comme il le pense, devient donc un préalable général nécessaire à la plupart des tâches scolaires. Une calligraphie adéquate est aussi un instrument important.

Des mises en situation favorisant la calligraphie, la composition de textes et le vocabulaire sont donc susceptibles de prévenir les difficultés d'apprentissage.

3. L'habileté à communiquer oralement:

Parler avec clarté et efficacité, c'est être capable de choisir et d'organiser ses mots et ses phrases en tenant compte de son intention de communication. Le milieu scolaire a, sur ce plan, certaines exigences préétablies. Plusieurs enfants ont, bien qu'aussi intelligents et éveillés, un langage différent de celui reconnu par l'école. Ils doivent être placés dans des situations où ils pourront communiquer de façon sereine.

L'enseignant prévient donc les difficultés d'expression orale en organisant régulièrement des activités où chaque élève pourra s'exprimer aisément.

ATELIER: RÉALISER UN ARBRE GÉNÉALOGIQUE

L'enseignant souhaite habiliter l'élève ou l'étudiant à classifier les éléments d'un ensemble selon un ordre donné.

Plus spécifiquement, à partir d'une cueillette d'informations, il suggère à chacun de réaliser l'arbre généalogique de sa famille.

Objectif de l'atelier: Faire réaliser l'ensemble des préalables requis pour réaliser des tâches apparemment simples.

Selon vous,

- Quelles sont les conditions importantes à la réalisation de cette tâche? (l'élève doit être capable de...)

_____ _____

- Qu'est-ce qui est important pour l'élève ou l'étudiant de connaître avant d'amorcer la tâche? (l'élève doit déjà savoir...)

_____ _____

_____ _____

4. L'habileté à porter une attention sélective:

Être attentif, c'est être réceptif aux stimuli fournis au moment où ils sont fournis. L'attention permet de réagir de façon adéquate aux attentes de l'école. Plusieurs techniques ou méthodes de travail peuvent être enseignées aux enfants pour améliorer leur attention sélective au travail, c'est-à-dire leur capacité de porter attention aux mots, indices, directives, explications, essentiels à une activité scolaire et ainsi leur apprendre à se servir de leurs acquis pour des tâches ultérieures.

LES PRÉALABLES SPÉCIFIQUES

Il existe une série d'apprentissages préalables spécifiques à chaque tâche scolaire. Il est fort utile pour identifier les préalables spécifiques nécessaires à une tâche de procéder à une analyse de la tâche demandée.

L'analyse de la tâche consiste à:

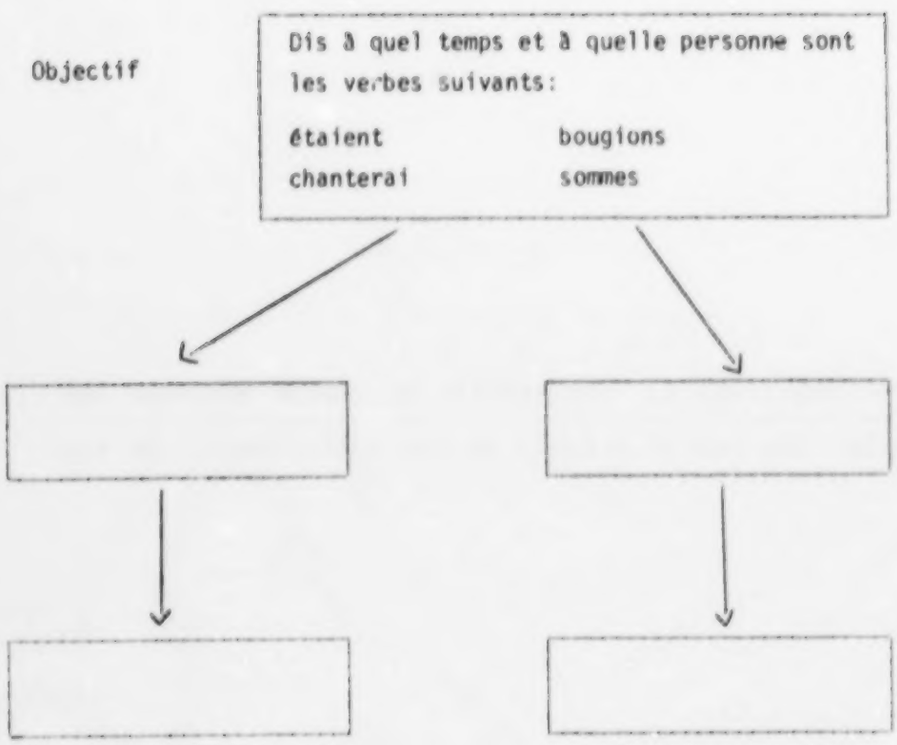
1- identifier de façon systématique les habiletés que les élèves démontrent quand ils réussissent la tâche;

2- établir, s'il y a lieu, l'ordre dans lequel ces habiletés doivent être acquises;

3- identifier chez les élèves les préalables nécessaires à la réalisation de la tâche.

Prévenir les difficultés, c'est donc, entre autres choses, être capable d'identifier les préalables spécifiques nécessaires (par l'analyse de tâche), d'en vérifier la maîtrise par les élèves et de prévoir leur acquisition par des activités correctives s'ils ne sont pas maîtrisés.

ANALYSE DE TÂCHE



III. UNE DEUXIÈME MESURE DE PRÉVENTION: LA CONSIDÉRATION DES RÉACTIONS AFFECTIVES DE L'ÉLÈVE DEVANT UNE TÂCHE

QUESTIONNAIRE SUR LE VÉCU SCOLAIRE

1- Qu'est-ce que vous aimiez à l'école? Pourquoi?

2- Qu'est-ce que vous n'aimiez pas à l'école? Pourquoi?

3- Quand vous sentiez-vous bien à l'école? Pourquoi?

4- Quand vous sentiez-vous mal à l'école? Pourquoi?

5- Comment vous sentiez-vous devant un examen?

6- À mesure que les années ont passé, est-ce que vos aspirations sont demeurées les mêmes? Pourquoi?

LA CONSIDÉRATION DES RÉACTIONS AFFECTIVES DE L'ÉLÈVE DEVANT UNE TÂCHE

Chaque élève entreprend une nouvelle tâche scolaire influencée non seulement par ses capacités intellectuelles, mais aussi par ses expériences antérieures: celles-ci en sont de succès ou d'insuccès, de plaisir, d'angoisse, etc. L'ensemble de ces influences modèle la perception que l'élève se bâtit face à une matière, face à l'école en général et face à lui-même.

Prévenir les difficultés, c'est donc non seulement considérer la dimension cognitive de l'élève, mais aussi ses réactions affectives pour favoriser le plus possible des réactions positives à l'égard des matières scolaires, de l'école, de lui-même.

La perception de l'élève face à une matière:

Personne ne naît avec une opinion toute faite sur les sciences, les mathématiques ou la lecture. Chacun l'acquiert, durant sa scolarisation, au travers des expériences positives ou négatives. Il faut donc être sensible aux manifestations négatives face à un sujet particulier. Elles sont le signe de difficultés et nécessitent une organisation plus stimulante, une meilleure préparation de l'élève avant l'exécution des tâches à accomplir, un renforcement suite à l'amélioration progressive favorisant ainsi la réussite et donc une perception positive de la matière en question.

La perception de l'élève face à l'école:

L'échec répété amène des blocages, des réticences qui retardent et découragent plusieurs élèves pour finalement leur faire "détester" l'école. Pour aimer l'école, l'élève doit vivre des réussites dans les différentes matières à l'étude et ce, dès le début de sa fréquentation scolaire. Il doit aussi trouver à l'école une valeur signifiante pour lui.

La perception de l'élève face à lui-même:

La perception qu'un élève a de ses propres capacités va amener cet élève à consacrer plus ou moins d'efforts et de motivation à faire de nouveaux apprentissages et à supporter les difficultés passagères. De même, cette opinion devient de plus en plus positive ou négative, dépendamment de l'accumulation d'échecs ou de succès.

LA CONSIDÉRATION DES RÉACTIONS AFFECTIVES DE L'ÉLÈVE DEVANT UNE TÂCHE

Le rôle de l'enseignant et de l'école en général est d'organiser des conditions positives aux apprentissages pour l'élève (petits changements dans l'organisation de la classe, etc.), afin de le valoriser, de lui donner la confiance et le goût d'apprendre.

Il est aussi important de prévoir des conséquences positives, c'est-à-dire le succès, la mise en lumière du progrès, l'approbation. Ceci peut se réaliser plus facilement en stimulant la participation active de l'élève par l'élaboration d'objectifs déterminés en fonction de son niveau de compétence, en l'informant des étapes à franchir, de son niveau d'atteinte des objectifs et des progrès réalisés, ceci, tout en privilégiant une relation saine et dynamique avec lui(elle).

IV. UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE FAVORISANT LA PRÉVENTION

UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE FAVORISANT LA PRÉVENTION

Les deux mesures de prévention explicitées précédemment font ressortir le caractère d'individualité de chaque personne. Plusieurs autres facteurs se combinent pour accentuer ce caractère. Une approche pédagogique favorisant la prévention doit donc tenir compte des différences individuelles et de leur implication. Ces différences peuvent être:

Les aptitudes:

Certains enfants semblent apprendre plus facilement que d'autres. On a souvent pris pour acquis que les habiletés face à une matière ou dans un domaine étaient innées peu importe la préparation ou la pratique.

Les rythmes d'apprentissage:

Certains enfants apprennent plus lentement que d'autres. Depuis un certain temps, un nombre grandissant de pédagogues dont B.J. Bloom prétendent que la conception d'aptitudes innées est erronée et que ces dernières seraient plutôt dépendantes de l'équilibre entre le temps nécessaire à la réalisation d'une tâche et le temps vraiment consacré à cette tâche. Ainsi, si l'on accorde le temps suffisant et l'aide nécessaire à l'élève qui apprend plus lentement, on lui permettra de réussir les mêmes apprentissages que les autres.

Les styles d'apprentissage:

Chaque enfant a un style personnel d'apprentissage. Certains préfèrent une démarche concrète, d'autres profitent mieux d'explications plus abstraites. Ces styles doivent être respectés même si parfois ils ont besoin d'ajustement.

Les niveaux de développement:

Chaque enfant se développe mentalement de façon différente et à un rythme différent. Cependant, certaines étapes doivent être franchies pour arriver à pleine maturité. Dans une classe, il est normal de trouver

des enfants ayant atteint des niveaux de développement différents.

La préparation à la vie scolaire:

Chaque enfant a des expériences sociales, familiales, culturelles, affectives différentes. Ces expériences font que celui-ci est plus ou moins préparé à répondre aux exigences de l'école. Celle-ci doit tenir compte de l'état de préparation de chacun.

Les traits de personnalité et motivation:

Dépendamment du besoin de réussite scolaire, du goût du succès, de la motivation à apprendre, la réalisation des tâches scolaires sera plus ou moins adéquate.

Les handicaps:

Certaines formes de handicap peuvent avoir une influence plus ou moins marquée sur le rendement scolaire. Par contre, il ne faut pas sous-estimer les capacités d'apprentissage de tels élèves en surestimant la gravité de leur handicap.

Pour prévenir les difficultés, il devient donc essentiel de s'adapter à chacun en tenant compte des différences individuelles. Ceci peut se faire en utilisant une approche plus individualisée même si le cadre demeure collectif.

UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE FAVORISANT LA PRÉVENTION

Cette approche individualisée se distingue de l'enseignement collectif traditionnel par les aspects suivants:

- les apprentissages envisagés sont clairement identifiés et un plan général est établi pour la classe;
- des modifications au plan peuvent être apportées pour certains élèves;
- les objectifs d'apprentissage sont connus des enfants;
- des moments d'évaluation réguliers et nombreux sont prévus;
- des activités correctives selon les besoins sont mises sur pied;
- la formation de sous-groupes est privilégiée;
- l'évaluation initiale est suggérée.

UNE APPROCHE INDIVIDUALISÉE DANS UN CADRE COLLECTIF REPOSE SUR TROIS FONDEMENTS:

1° *L'enseignement par objectifs:*

Cette façon de procéder offre une plus grande latitude. Ainsi, une fois les objectifs identifiés dans les programmes d'études ou formulés par les enseignants, les moyens pour les atteindre comme le temps pris à les réaliser peuvent varier selon les intérêts ou le rythme des élèves.

L'enseignement par objectifs a plusieurs avantages, il permet:

- à l'enfant de se mesurer à l'atteinte d'un objectif plutôt qu'à ses compagnons;
- de suivre de plus près les apprentissages de chacun et d'intervenir plus rapidement en se servant d'une évaluation formative;
- d'organiser des groupes de travail par objectifs à atteindre, ce qui permet une variété dans les contacts et les expériences de travail;

- de s'adapter au rythme d'un élève ou d'un groupe d'élèves;
- de varier les approches selon les besoins et les intérêts des enfants;
- de fixer un minimum d'objectifs à atteindre pour certains, ce qui n'empêche en rien les activités dites "d'enrichissement" pour d'autres.

2° *L'évaluation des apprentissages:*

On doit se rappeler que l'évaluation a pour but principal de prendre une décision face à une action future. Appliquée aux apprentissages, l'évaluation juge de la qualité des apprentissages de l'élève à partir d'indices ou de résultats. Cette cueillette d'informations doit cependant viser à soutenir l'enfant dans la poursuite de ses études plutôt qu'à simplement constater son échec ou sa réussite. C'est pourquoi l'évaluation formative doit faire partie du quotidien de l'enseignant et de l'élève. L'évaluation formative vérifie la qualité de l'apprentissage chez l'élève dans le but de l'informer aussi rapidement que possible sur son niveau de réussite. Cette évaluation doit servir à donner aux élèves toutes les occasions d'apprentissage nécessaires à la maîtrise de la tâche proposée.

L'interprétation des résultats:

Cette interprétation se fait à partir d'un cadre de référence. Dans un contexte d'évaluation formative, l'interprétation critériée des résultats convient bien, car il s'agit de vérifier si l'élève maîtrise ou pas tel ou tel objectif. Ce type d'interprétation se fait en comparant le résultat d'un élève au degré de maîtrise attendu pour un ou des objectif(s), sans tenir compte des résultats des autres élèves.

3° *L'enseignement correctif continu:*

L'enseignement correctif est la suite logique d'une évaluation formative et il lui donne son sens. Il permet de revenir sur les erreurs, de donner les explications supplémentaires, de permettre des occasions plus nombreuses de pratiques, de s'ajuster aux différences individuelles.

Prenant pour acquis que les mesures de prévention sont respectées et qu'une approche pédagogique plus individualisée est privilégiée, il est maintenant possible d'envisager les difficultés autrement.

OBJECTIFS

Après la rédaction de textes, l'enseignant réalise que les enfants ont de la difficulté à utiliser correctement: son-sont.

Les activités correctives seraient les suivantes:

1- Observation:

2- Classification:

3- Manipulation:

4- Application:

Chaque étape peut être évaluée. Le niveau de difficulté est plus facilement identifié. Des activités supplémentaires peuvent être prévues pour chacune des étapes.

UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE FAVORISANT LA PRÉVENTION

L'approche individualisée dans le cadre d'un enseignement collectif, afin de prévenir les difficultés d'apprentissage, suppose donc:

UN ENSEIGNEMENT BASÉ SUR UNE IDENTIFICATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE en cause, DES ACTIVITÉS D'ÉVALUATION CONTINUE qui permettent de constater les acquis des élèves selon les objectifs établis, de même que DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE CORRECTIVES pour permettre à tous les élèves de réussir les objectifs minima.

Le Ministère propose de mettre à la disposition des organismes scolaires:

- des instruments à interprétation critériée pouvant servir à l'évaluation de l'atteinte des objectifs;
- des tests pour évaluer le fonctionnement intellectuel, le développement biomoteur, les aptitudes, les intérêts;
- une banque de questions accompagnées d'indices statistiques.

CONCLUSION

Il a été présenté à l'intérieur de ce module des suggestions qui ne sont pas uniques ni exhaustives. Peu à peu, cependant, l'action concertée et cohérente de l'ensemble des intervenants auprès des élèves et plus particulièrement auprès des enfants en difficulté aidera à faire de ces difficultés des parties inhérentes au processus de l'apprentissage plutôt que des barrières arrêtant les individus dans la poursuite et la maîtrise de leurs apprentissages scolaires, ceci leur permettant de devenir davantage autonomes et motivés pour des apprentissages ultérieurs.

Prévenir les difficultés mineures d'apprentissage, c'est comprendre cette situation en fonction de la conjugaison adéquate des trois variables cernées dans ce module, c'est-à-dire, LES COMPORTEMENTS COGNITIFS D'ENTRÉE DEVANT UNE TÂCHE, LES CARACTÉRISTIQUES AFFECTIVES DEVANT CETTE MÊME TÂCHE ET CERTAINS CRITÈRES DE QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT.

BIBLIOGRAPHIE

AUDIBERT, S. (1980). L'évaluation des apprentissages; en d'autres mots... Mesure en éducation, 3, 3, 59-64

BÉGIN, Y. (1978). L'individualisation de l'enseignement, pourquoi? Ste-Foy, Québec: INRS - Éducation.

BLOOM, B.S (1976). Human characteristics and school learning. New York: McGraw Hill.

BOUCHARD, G., MARTIN, P. (1980). Pour une réussite de l'enfant et de l'école; les troubles de l'apprentissage. Québec: ministère de l'Éducation du Québec, Service de l'adaptation scolaire.

GORDON, T. (1979). Enseignants efficaces. Montréal: Édition du Jour.

LÉVESQUE, M. (1979). L'égalité des chances en éducation. Québec: ministère de l'Éducation du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

MAGER, R.F. (1969). Pour éveiller le désir d'apprendre. Paris: Gauthier-Villars.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1976). Guide docimologique, fascicule 2: les objectifs d'apprentissage dans l'optique de la mesure et de l'évaluation. Québec: ministère de l'Éducation du Québec, Direction de l'évaluation pédagogique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1980). Guide docimologique, fascicule 5: conseils pratiques pour l'élaboration d'un instrument de mesure. Québec: ministère de l'Éducation du Québec, Direction de l'évaluation pédagogique. Document inédit.

O'LEARY, K.D., O'LEARY, S.G. (1972). Classroom management: The successful use of behavior modification. U.S.A.: Pergamon Press.

ROBICHAUD, O., LANDRY, R. (1978). Intégration et individualisation: modèle de développement du curriculum. Apprentissage et socialisation, 1, 4, 5-31.

PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION

Module: _____

Commission scolaire: _____

Ecole: _____

Date: _____

POUR CHACUN DES ÉNONCÉS CI-APRÈS, ENCERCLER LA COTE QUI CORRESPOND À VOTRE NIVEAU DE SATISFACTION:

Échelle:	4-	très satisfaisant
	3-	satisfaisant
	2-	insatisfaisant
	1-	très insatisfaisant

1. Satisfaction générale

1)	De façon générale, vous êtes satisfait de cette séance de formation.	4	3	2	1
2)	Est-ce que, dans le contexte de la Politique d'adaptation scolaire, la présente séance de formation a apporté des réponses à vos questions?	4	3	2	1

2. Contenu du module

1)	Le thème du module était pertinent à votre travail.	4	3	2	1
2)	Le contenu était bien structuré.	4	3	2	1
3)	Les explications fournies par l'animateur étaient suffisantes.	4	3	2	1
4)	Les éléments traités dans le contenu constituent un apport à votre enseignement quotidien.	4	3	2	1
5)	La quantité de connaissances pertinentes acquises lors de cette séance de formation est satisfaisante, compte tenu de vos objectifs personnels.	4	3	2	1

3. *Méthodologie utilisée*

1) De façon générale, la formule d'animation adoptée vous a plu.	4	3	2	1
2) Les exercices pratiques étaient appropriés aux objectifs du module.	4	3	2	1
3) Les documents de support (cahier, acétates, audio-vision, etc.) étaient adéquats dans l'ensemble.	4	3	2	1
4) La durée de la formation était suffisante, étant donné le thème traité.	4	3	2	1

4. *Participation - implication personnelle*

1) Tout en tenant compte des contraintes imposées par la présence d'un groupe, le rythme personnel des individus a été respecté.	4	3	2	1
2) Votre engagement personnel a été significatif.	4	3	2	1

5. *Animateur*

1) L'attitude générale de l'animateur a favorisé votre implication personnelle.	4	3	2	
2) L'animateur a tenu compte des attentes des individus.	4	3	2	
3) L'animateur vous a semblé suffisamment qualifié et préparé.	4	3	2	1

6. *Commentaires - critiques - recommandations*

Merci!

EDUQ 8570028 C

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

16 – 8632 – 03

PERFECTIONNEMENT

PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE POUR LES ENSEIGNANT(E)S

MODULE 2

LA PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS MINEURES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

GUIDE D'**ANIMATION**

Service de la formation du personnel scolaire

Octobre 1981

EDUQ 8570028 C

PROGRAMME DE MISE À JOUR EN ADAPTATION SCOLAIRE POUR LES ENSEIGNANT(E)S

MODULE 2

LA PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS MINEURES D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE

GUIDE D'ANIMATION

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1981

ISBN 2 – 550 – 04788 – 5

Dépôt légal – quatrième trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec.

HORAIRE

9h00 à 9h30	*Présentation de la journée*	. Mot de bienvenue . Présentation des objectifs du module . Présentation du déroulement de la journée
9h30 à 10h15	PREMIER ATELIER: *Place du module dans le plan d'action*	. Situation du module dans le plan d'action . "Brainstorming" ou élément déclencheur (activité I) . Présentation des mesures de prévention (chapitre 1) . Question 1
10h15 à 10h30	*Pause-café*	
10h30 à 11h30	DEUXIEME ATELIER: *Considération des préalables nécessaires à la réalisation d'une tâche*	. Court exposé sur la "tâche" (chapitre II) . Travail avec le groupe (activité II, 1) . Travail en sous-groupes (activité II, 2) . Exposé sur les préalables généraux . Travail avec le groupe . Exposé sur les préalables spécifiques . Travail avec le groupe (activité III) (activité IV) . Question II
11h30 à 13h00	*Dîner*	

13h00 à 14h00	TROISIEME ATELIER: *Considération des réactions affectives devant une tâche scolaire*	. Travail individuel (activité V) . Exposé sur les sources influençant les attitudes des élèves (chapitre III) . Question III
14h00 à 14h15	QUATRIEME ATELIER: *Approche pédagogique favorisant la prévention*	. Exposé sur les connaissances des différences individuelles (chapitre IV) . Exposé sur la formulation d'objectifs - Exemples . Exposé sur différentes formes d'évaluation - Exemples . Travail en sous-groupes
15h15 à 15h30	*Evaluation de la journée*	

9h00 à 9h30 - PRESENTATION DE LA JOURNEE

OBJECTIF DE LA PRESENTATION:

METTRE EN PLACE LES CONDITIONS QUI ASSURERONT
UN BON DEROULEMENT DE LA SEANCE D'ANIMATION

MOT DE BIENVENUE

- L'animateur se présente.

- Les participants se présentent (nom et fonction).

PRESENTATION DES OBJECTIFS DU MODULE

- L'animateur s'enquiert auprès des participants des informations qui leur ont été transmises par le coordonnateur ou le responsable quant à la nature de la présente séance d'animation.

  "Qu'est-ce qu'on vous a dit au sujet de cette séance d'animation?"

  "Quels sont vos objectifs?"

- L'animateur expose les objectifs visés du module (voir introduction du cahier de l'animateur).

PRESENTATION DU DEROULEMENT DE LA JOURNEE

- L'animateur propose à l'aide d'un acétate l'horaire de la journée.

matériel requis: - *acétate 01*
(p. 1 du guide d'animation)
- *rétroprojecteur et écran.*

9h30 à 10h15 - PREMIER ATELIER:

PLACE DU MODULE DANS LE PLAN D'ACTION

OBJECTIF DE L'ATELIER 1:

PERMETTRE AUX ENSEIGNANTS DE SITUER
LE MODULE DANS L'ENSEMBLE DU PLAN D'ACTION

SITUATION DU MODULE DANS LE PLAN D'ACTION (CHAPITRE 1)

- L'animateur propose l'ensemble des mesures du Plan d'action.
  (voir le cahier de l'animateur au début du chapitre 1)

- L'animateur présente la liste des modules.

- L'animateur précise les termes "difficultés mineures".
  (voir le cahier de l'animateur au début du chapitre 1)

- L'animateur distribue le cahier du participant et en explique le contenu et l'utilisation qu'il compte en faire.

matériel requis: - *acétates 02 et 03*
(pp. 7 et 9 du cahier du participant)
- *rétroprojecteur et écran.*

ACTIVITE 1: "BRAINSTORMING" OU ELEMENT DECLENCHEUR

- L'animateur invite les gens à répondre par écrit à une question de départ:

  "En classe, quelles sont d'après vous les manifestations des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (comportements, attitudes)?"

OBJECTIFS

- Nommer les difficultés en termes concrets.
- Situer les difficultés dans des domaines respectifs (cognitif, affectif, pédagogique).
- Impliquer les participants dès le début.

TRAVAIL AVEC LE GROUPE -L'animateur invite les participants à répondre à la question de départ dans le cahier du participant p. 13.

- L'animateur laisse 5-10 minutes et insiste pour que la difficulté soit observable.

  Exemple: refus de sortir son cahier/manque de motivation

- Le participant mentionne trois à quatre difficultés, pas plus.
- L'animateur écrit les réponses au tableau et termine en catégorisant ces difficultés.

PRESENTATION DES MESURES DE PREVENTION

Maintenant que les difficultés sont nommées, il s'agit de les régler.

Le module est un élément de solution.

- L'animateur présente un tableau descriptif du cheminement à suivre en insistant sur l'application de l'ensemble des mesures. (1re mesure + 2e mesure) X app. pédagogique = apprentissage réussi.

matériel requis: - *acétate 04*
- *rétroprojecteur et écran.*

QUESTION 1: *"Dans un objectif de prévention, que pourrait-on faire pour prévenir ces difficultés?"*

10h15 - 10h30 - PAUSE-CAFE

10h30 - 11h30 - DEUXIEME ATELIER:

CONSIDERATION DES PREALABLES NECESSAIRES A LA REALISATION D'UNE TACHE SCOLAIRE

OBJECTIF DE L'ATELIER II:

FAIRE REALISER L'ENSEMBLE DES PREALABLES REQUIS POUR COMPLETER DES TACHES APPAREMMENT SIMPLES

Première mesure: considération des préalables nécessaires à la réalisation d'une tâche scolaire.

EXPLICATION DU MOT TÂCHE (CHAPITRE II)

ACTIVITE II: 1) DECOUVERTE DES PREALABLES

TRAVAIL EN GROUPE - L'animateur présente un exercice au tableau: "Les pommes que j'ai mangé" et demande aux participants:

"Ce que l'élève ou l'étudiant doit connaître pour réaliser cette activité".

- L'animateur explicite le terme "préalables", il présente le même exercice mentionné ci-haut mais cette fois sur acétate et en dégage les préalables généraux et les préalables spécifiques.

Préalables généraux	Préalables spécifiques
Etre attentif à la question	Connaître les temps du verbe
Savoir écrire	Règle du participe passé avec avoir
Savoir lire, etc.	Appliquer la règle
Etc.	Etc.

matériel requis: - *acétate 05*
(p. 17 du cahier du participant)
- *rétroprojecteur et écran.*

Il est bon ici de donner au mot "préalables" une valeur active de comportements chez l'enfant. C'est ce que l'enfant doit savoir faire pour réussir une tâche.

ACTIVITE II: 2) *LES PREALABLES GENERAUX ET LES PREALABLES SPECIFIQUES*

TRAVAIL EN SOUS-GROUPES

- Le participant est amené à compléter l'activité: "Réaliser un arbre généalogique" dans le cahier du participant p. 19.
- L'animateur note les commentaires des participants et finit en donnant la démarche proposée et présentée sur acétate.

matériel requis: - *acétate 06*
(pp. 17 et 19 du cahier du participant)
- *rétroprojecteur et écran.*

PREALABLES GENERAUX

1. La lecture

Par rapport au niveau donné de l'élève, une lecture devient adéquate ou non.

Compréhension en lecture: Définir la compréhension.

- L'animateur fait la distinction entre lecture et compréhension.
- L'animateur explique les différents niveaux de compréhension et donne des exemples scolaires pour chaque niveau de compréhension.

TRAVAIL AVEC LE GROUPE - L'animateur donne un exercice où l'enseignant doit identifier lui-même le niveau de compréhension exigé pour réaliser la tâche.

matériel requis: - *acétates 07, 08 et 09*
(p. 18 du cahier du participant)

VALEUR SIGNIFICATIVE DES TEXTES OU TRAVAUX EXIGÉS

Ceci est présenté comme un moyen d'améliorer la compréhension en lecture.

TRAVAIL EN GROUPE - L'animateur donne sur acétate des exemples de textes compliqués, chargés, avec des mots inutilisés, des tournures de phrases compliquées (très longue phrase), etc.

- L'animateur demande aux participants de faire part de leurs réactions suite aux textes présentés ci-haut. Il leur pose les questions suivantes:

"Ont-ils des solutions à proposer?"

"Pourquoi se servir de tels textes?"

"Où trouver des textes appropriés?"

matériel requis: - *acétate 10*
- *rétroprojecteur et écran.*

2. L'écriture

Calligraphie

Exemples d'exercices

matériel requis: - *acétates 11 et 12 (p. 18 du cahier du participant)*
- *rétroprojecteur et écran.*

Composition

Exemples d'idées, d'indices

matériel requis: - *acétates 13, 14 et 15*
- *rétroprojecteur et écran.*

3. Le langage oral

Insister sur les différences de milieu par rapport à ce préalable.

Différences qui ne sont en aucun cas reliées à l'intelligence ou la compréhension comme telle.

4. L'attention sélective

Ici des exercices peuvent être suggérés (idée principale, plan, barrer les mots inutiles).

L'animateur utilise les acétates correspondants.

matériel requis: - *acétates 16 et 17 (p. 21 du cahier du participant)*
- *rétroprojecteur et écran.*

ACTIVITE III: EXERCICE POUR L'ATTENTION

- L'animateur utilise l'acétate 16, il explique le contenu et complète l'activité avec les participants.

- L'animateur suggère des exercices comme:
  - graphique
  - chronomètre
  - etc.

matériel requis:
- *acétates 18 et 19*
- *rétroprojecteur et écran.*

Important

Rappeler que l'acquisition d'un préalable est un processus. Un enfant peut apprendre à mieux écouter, mieux parler, mieux lire, etc. Il n'est pas nécessaire que tout soit parfait au départ.

PREALABLES SPECIFIQUES

ACTIVITE IV: ANALYSE DE TACHE

TRAVAIL AVEC LE GROUPE -L'animateur donne des exemples sur acétates de différentes tâches scolaires. Il les travaille avec les participants. Ceux-ci réalisent simultanément l'analyse de tâche proposée dans le cahier du participant p. 23.

matériel requis:
- *acétates 20 et 21 (pp. 21 et 23 du cahier du participant)*
- *rétroprojecteur et écran.*

QUESTION II: "Avec cette façon de procéder, est-il possible de mieux identifier le niveau de difficulté et de prévoir de l'enseignement correctif?"

- L'animateur termine l'atelier en indiquant aux participants que la deuxième mesure présentée dans le tableau descriptif au début de l'avant-midi amorcera la rencontre prévue à 13 h.

11h30 à 13h00 - DINER

13h00 - 14h00 - TROISIEME ATELIER:

CONSIDERATION DES REACTIONS AFFECTIVES DEVANT UNE TACHE SCOLAIRE

OBJECTIF DE L'ATELIER III:

FAIRE SAISIR L'IMPORTANCE DE CREER DES CONDITIONS ET DES CONSEQUENCES POSITIVES

DEUXIEME MESURE: *Considération des réactions affectives devant une tâche scolaire*

ACTIVITE V: QUESTIONNAIRE SUR LE VECU SCOLAIRE DES PARTICIPANTS

OBJECTIFS

Permettre aux participants de revenir sur leur propre vécu scolaire;

faire réaliser aux participants les situations où ils se sentaient bien ou mal (succès, satisfaction, plaisir, curiosité, échec, frustration, ennui, humiliation, etc.);

préparer les participants à l'exposé sur la deuxième mesure.

TRAVAIL EN SOUS-GROUPES

- L'animateur propose une activité dans le cahier du participant p. 27. Cette activité se fait individuellement. Par la suite, les participants échangent leurs souvenirs.
- L'animateur fait un bilan rapide des réponses pour les associer à des sentiments universels (échec, succès, etc.).

SOURCES INFLUENCANT LES ATTITUDES DES ELEVES (CHAPITRE III)

Exposé

Ici prévoir un court exposé sur les sources qui influencent les attitudes des élèves (conditions, conséquences, effet d'imitation sur l'élève). Autrement dit, face aux trois perceptions (matière, école, lui-même), les conditions, conséquences et l'effet d'imitation doivent être le plus possible positifs.

Perception face à la matière

Explications

Exemples d'enquêtes

Interventions (suggestions)

matériel requis: - *acétate 22*
(p. 29 du cahier du participant)
- *rétroprojecteur et écran.*

Perception face à l'école

Explications (exemples)

Interventions

matériel requis: - *acétate 23*
(p. 29 du cahier du participant)
- *rétroprojecteur et écran.*

Perception face à lui-même

Explications (exemples)

Interventions

matériel requis: - *acétate 24*
(p. 29 du cahier du participant)
- *rétroprojecteur et écran.*

Exemples: conditions négatives
conditions positives

- L'animateur fait participer oralement le participant. Il utilise l'acétate. Celui-ci amène le participant à s'exprimer sur les conditions négatives et positives existant dans sa classe.

Objectif important

Favoriser chez l'élève une perception positive de lui-même.

- en créant des conditions positives;
- en assurant la réussite.

Les perceptions étant un terme abstrait, des exemples concrets d'interventions deviennent importants.

QUESTION III: *"Nos interventions face aux trois perceptions ne devraient-elles pas ressembler à celles que nous aurions aimé vivre?"*

DISCUSSION

14h00 - 14h15 - PAUSE-CAFE

14h15 - 15h15 - QUATRIEME ATELIER:

APPROCHE PEDAGOGIQUE FAVORISANT LA PREVENTION

OBJECTIF DE L'ATELIER IV:

AMENER LE PARTICIPANT A ENVISAGER
UNE APPROCHE INDIVIDUALISEE
ET LUI FOURNIR DES INSTRUMENTS

CONNAISSANCES DES DIFFERENCES INDIVIDUELLES (CHAPITRE IV)

- L'animateur expose la connaissance des différences individuelles et amène les participants à réfléchir sur les différentes approches dans leurs interventions.

- L'animateur présente l'exemple du joueur de tennis et fait ressortir les points suivants:

  observation - méthodes de travail - participation - enseignement correctif - renforcement

matériel requis: - *acétates 25 et 26*
(pp. 33, 34 et 35 du cahier du participant)
- *rétroprojecteur et écran.*

Un enseignement qui favorise l'utilisation de cette approche s'appuie sur 3 fondements:

1- **Enseignement par objectifs**

2- **Evaluation formative**

3- **Enseignement correctif**

Enseignement par objectifs

Exposé sur la formulation d'objectifs

Exemples (observation - classification - manipulation - application)

Exercice

matériel requis: - *acétate 27*
(p. 35 du cahier du participant)
- *rétroprojecteur et écran.*

Evaluation formative

Exposé sur différentes formes d'évaluation

Exemples

Exercice

matériel requis: - *acétate 28*
(p. 36 du cahier du participant)
- *rétroprojecteur et écran.*

Enseignement correctif

Exposé

Exemples

TRAVAIL EN SOUS-GROUPES

- L'animateur demande aux participants d'élaborer leur propre démarche en complétant l'exercice présenté dans le cahier du participant p. 37.
- L'animateur précise la tâche du participant en reprenant les points énumérés à l'acétate 30.
- L'animateur réunit les participants, il note les éléments identifiés par les sous-groupes; il complète au besoin.
- L'animateur termine la discussion et reçoit les réactions et commentaires des participants.

matériel requis: - *acétates 29 et 30*
(pp. 37 et 39 du cahier du participant)
- *rétroprojecteur et écran.*

15h15 à 15h30 - EVALUATION DE LA JOURNEE

- L'animateur distribue le questionnaire d'évaluation et demande aux participants de le remplir.

  matériel requis: - 30 questionnaires d'évaluation.

- L'animateur conclut la session sur un échange des impressions de la journée. Il demande, entre autres, aux participants s'ils ont atteint leurs objectifs.

TABLEAU DESCRIPTIF DES ATELIERS DU MODULE II

PREMIER ATELIER 9 h 30 - 10 h 15	DEUXIEME ATELIER 10 h 30 - 11 h 30	TROISIEME ATELIER 13 h - 14 h	QUATRIEME ATELIER 14 h 15 - 15 h 15
Situation du module dans le plan d'action ↓ Précisions sur les termes: "difficultés mineures" ↓ Présentation des mesures de prévention	Considération des préalables nécessaires à la réalisation d'une tâche Préalables généraux → Lecture, Ecriture, Attention, etc. Préalables spécifiques à une tâche → Analyse de tâche	Considération des réactions affectives devant une tâche ↓ Sources d'influence ↓ Conditions Conséquences Relations prof./élève ↓ Perception qu'a l'élève: - de la matière - de l'école - de lui-même	Approche pédagogique favorisant la prévention ↓ Différences individuelles ↓ Approche individualisée dans un cadre collectif ↓ Enseignement par objectifs Evaluation formative Enseignement correctif
Activité 1 "Brainstorming"	Activité 2 Exercice pour déterminer les préalables particuliers Activité 3 Exercice pour l'attention sélective Activité 4 L'analyse de tâche	Activité 5 Questionnaire sur le vécu scolaire	Activités Exercices
Objectif I Situer le module dans le plan d'action	Objectif II Faire réaliser l'importance de connaître et de prévoir l'acquisition des préalables	Objectif III Faire saisir l'importance de créer des conditions et des conséquences positives	Objectif IV Amener l'enseignant à envisager une approche individualisée et lui fournir des instruments
Acétates: 1 à 4	Acétates: 5 à 20	Acétates: 21 à 23	Acétates: 24 à 29

Achevé d'imprimer à
Québec en octobre 1981, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec